



# Los niños tienen la palabra

Desde la adquisición de la lengua materna  
hasta el disfrute literario

Graciela Perriconi  
Emilia Digistani





# Los niños tienen la palabra

Desde la adquisición de la lengua  
materna hasta el disfrute literario

---

Graciela Perriconi  
Emilia Digistani



Perriconi, Elba Graciela

Los niños tienen la palabra: desde la adquisición de la lengua materna hasta el disfrute literario / Elba Graciela Perriconi y Emilia Digistani.

- 1a ed. 1a reimp. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2015.

136 p.; 22x15 cm. (Educación inicial dirigida por Laura Pitluk)

ISBN 978-950-808-554-2

1. Comprensión Lectora. 2. Enseñanza de la Lengua. 3. Educación Nivel Inicial.

I. Digistani, Emilia II. Título

CDD 372.21

Colección: Educación Inicial

Dirigida por Laura Pitluk

1ª edición, mayo de 2008

1ª reimpresión, mayo de 2015

© 2008 • Homo Sapiens Ediciones

Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario • Santa Fe • Argentina

Telefax: 54 341 4406892 / 4253852

E-mail: editorial@homosapiens.com.ar

Página web: www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN: 978-950-808-554-2

Diseño Editorial: Adrián F. Gastelú

Este libro se terminó de imprimir en mayo de 2015

en Talleres Gráficos Fervil S.R.L. | Santa Fe 3316 | Tel: 0341 4372505

Email: fervil srl@arnetbiz.com.ar | 2000 Rosario | Santa Fe | Argentina

## AGRADECIMIENTOS



A Ana Padovani y Maryta Berenguer por conceder las entrevistas que se transcriben; a Nelli Garrido de Rodríguez, editorial e.d.b., Iris Rivera, Roberta Iannamico y Rosita Escalada Salvo.

En recuerdo de Mané Bernardo, Marta Giménez Pastor para que vivan en estas páginas, como siempre.

A Laura Pitluk por su generosidad.

GRACIELA PERRICONI





|                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----|
| PRÓLOGO .....                                                                 | 9   |
| INTRODUCCIÓN .....                                                            | 13  |
| CAPÍTULO I: El proceso de adquisición de la lengua materna .....              | 15  |
| CAPÍTULO II: Propuestas para el desarrollo del lenguaje oral .....            | 43  |
| CAPÍTULO III: La primera biblioteca y el acercamiento del niño al libro ..... | 71  |
| CAPÍTULO IV: Un arte natural: la narración de cuentos .....                   | 87  |
| CAPÍTULO V: La literatura infantil en el Nivel Inicial .....                  | 101 |
| BREVE ANTOLOGÍA DE CUENTOS Y POEMAS PARA NIÑOS PEQUEÑOS ....                  | 119 |





Este es un libro especial, significativamente especial, porque presenta a los niños como protagonistas centrales en las escenas educativas y en el escenario de la vida.

*Los niños tienen la palabra* se refiere a la posibilidad de expresarse desde los primeros meses a través de los gestos y las diferentes vocalizaciones para ir avanzando en la comunicación verbal que tantas posibilidades brinda a los hombres. Posibilidades que se pierden en el camino del uso excesivo e irrespetuoso del lenguaje verbal, cuando no aceptamos e incorporamos la riqueza de la comunicación gestual y corporal, y muy especialmente, cuando no cuidamos las formas y los contenidos de esta comunicación, especialmente en edades tempranas.

La comunicación con los niños pequeños, tan importante para que tenga lugar el desarrollo de lo humano y de la humanidad, implica un cuidado esencial sobre qué se dice, cómo se dice y cuándo se dice.

Los contenidos de esa comunicación transmiten un mensaje de respeto hacia las infancias o por el contrario de descuido sobre sus peculiaridades y su vulnerabilidad. Hablar adelante de los niños acerca de cuestiones que ellos no deben escuchar, ya sea sobre la vida personal de los adultos o sobre ellos mismos y sus personas significativas, implica una actitud irrespetuosa que los daña indefectiblemente. Cuando los adultos sostienen la creencia de que los pequeños no comprenden aquello sobre lo cual se habla, olvidan que el tono de voz y la actitud corporal que mantienen en las conversaciones y expresiones verbales dan cuenta del tipo de mensaje que se está poniendo de manifiesto.

El uso de expresiones incomprensibles por parte de los niños, de metáforas demasiado complejas, de palabras con doble sentido, ubican a los niños pequeños en un lugar de desvalorización y desamparo porque no comprenden qué se les dice ni qué se espera que hagan con ello.

Asimismo, el uso de un lenguaje añinado no posibilita la adquisición de la lengua como herramienta de comunicación fundamental que implica códigos compartidos que deben adquirirse paulatinamente. Por otra parte, tanto el exceso como la falta de comunicación plantea a su vez un problema básico repensar en la cotidianeidad de las instituciones educativas.

Cuidar los modos de dirigirse a los pequeños, el estilo de comunicación que se establece y el tipo de vínculo que se manifiesta en la misma, pone en evidencia la comprensión acerca de las influencias fundamentales que ejercen sobre el desarrollo y las posibilidades infantiles.

Por eso este libro es de vital importancia como lectura para que los educadores de la primer infancia conozcan y comprendan el desarrollo del lenguaje, los procesos que presenta y como sostenerlos y acompañarlos desde las propuestas educativas en el Nivel Inicial.

Este libro también aborda el enlace entre la **adquisición de la lengua materna y el disfrute literario. ¡Y vaya si la literatura ocupa un lugar fundamental en la vida de las personas desde su nacimiento y por lo tanto en la educación infantil!**

Como nos dice su autora **Graciela Perriconi** la escritura de este libro ha sido una buena ocasión para revisar junto a su colega **Emilia Digistani** el desarrollo del lenguaje infantil recorriendo las distintas teorías y las diversas propuestas lingüísticas que se orientan para que ese desarrollo sea eficaz .

A su vez aborda la primera biblioteca, ya que es impensable un niño sin un libro, la narración como el más milenario y legítimo oficio y finalmente la literatura infantil y su importancia para la imaginación y la fantasía privilegiando el cuento.

**La Lic. Emilia Digistani**, Neuropsicóloga clínica, plantea que el lenguaje y el habla como formas de expresión aparecen en la escala biológica sólo en la especie humana y que el proceso de adquisición de la lengua materna se desarrolla en un contexto comunicacional. “La comunicación es una función psíquica que se vincula con la inteligencia, en general, y con el lenguaje y el pensamiento en particular que, considera, también, la importancia del entorno social e interactivo para facilitar su desenvolvimiento”.

Recorriendo las diferentes etapas del desarrollo del lenguaje presenta los avances de un bebé indefenso que maravilla con sus primeros arrullos y sonrisas a un buen interlocutor que opina y expresa toda la gama de sentimientos, que se hace escuchar...

Desde allí, **Graciela Perriconi**, autora prestigiosa y reconocida, especialista en Literatura Infantil, presenta propuestas para el desarrollo del lenguaje oral desde la consideración de la palabra como sostén y eje fundamental de la tarea de los docentes de Nivel Inicial.

Este libro, cuya riqueza pone de manifiesto el recorrido y la sabiduría de las autoras acerca del desarrollo del lenguaje y el valor de la literatura en la primer infancia y en la vida en general, aborda también aspectos absolutamente significativos como la narración, los títeres y la biblioteca; presenta propuestas secuenciadas para trabajar la literatura y lenguaje oral tanto con los niños de Jardín Maternal como de Jardín de Infantes, mostrando ideas innovadoras y significativas. Incluye poesías y cuentos que pueden trabajarse con las distintas edades, priorizando los aportes a las salas más pequeñas por ser las más carentes de propuestas de este tipo; es una verdadera herramienta para los educadores del Nivel Inicial porque aporta marco teórico, reflexiones, propuestas e instrumentos para abordar el acercamiento a la literatura desde edades bien tempranas y los aportes de ésta en el desarrollo de la oralidad.

Autoras reconocidas y pioneras en sus áreas, una temática convocante y necesaria, aportes valiosos, un libro que enriquece la tarea educativa con los más pequeños con una mirada esencial y necesaria para la conformación de seres humanos creativos, sensibles y profundos.

Desde este lugar implica un aporte fundamental para una educación infantil integral y sana.

LAURA PITLUK





Escribimos siempre para un lector posible y real.

Escribimos este libro para todos los docentes y futuros docentes de Jardines Maternales, para mamás, tías, papás... No pensamos en una persona determinada, pensamos en un niño/a que habla desde la panza de su mamá y quisimos contribuir a preparar mejor “el nido”.

La escritura de este libro ha sido una buena ocasión para revisar junto a mi colega el desarrollo del lenguaje infantil con una mirada abierta y sin ataduras académicas. Recogimos de las distintas teorías lo que certeramente pudimos cotejar con la experiencia y tratamos de allanar la teoría con el fin de facilitar la comprensión lectora por un lado y por el otro, para que el camino del conocimiento y de la práctica sea posible a los maestros, alumnos/as de carreras de formación docente y adultos intermediarios de los chicos en los primeros años de vida.

El texto consta de cinco capítulos en los que se ha considerado que la oralidad se construye, y en ellos se trata: el desarrollo del lenguaje y algunas sugerencias didácticas, diversas propuestas lingüísticas que se orientan para que ese desarrollo sea eficaz y eficiente; la primera biblioteca, ya que es impensable un niño sin un libro, no por el libro, sino por la importancia del vínculo entre ambos; abordamos, asimismo, la narración como el más milenario y legítimo oficio que poseemos todos, algunos de manera profesional y otros como “habladores” que somos; y finalmente, la literatura infantil y su importancia para la imaginación y la fantasía, y en ella privilegiamos el cuento porque sabemos que es muy difícil encontrar cuentos para los más pequeños; no pasa lo mismo con la poesía, pues ésta puede iniciarse a través de juegos de palabras y apelando al repertorio tradicional, un

poco olvidado en las instituciones y tan rico y útil para jugar, decir y escuchar. Incorporamos una breve antología de cuentos para el Jardín Maternal y Sala de tres años, los más necesitadas a la hora de hallar repertorio.

El Capítulo 1 lo escribió la Lic. Emilia Digistani, quien ha investigado, escrito y estudiado el tema y se ha dedicado, con experiencia y conocimiento, a “poner a punto” una rica exposición que agradezco por su solidez y seriedad profesional.

Para este capítulo ella ha hecho una recorrida por los diversos puntos de vista propuestos por los investigadores, pedagogos, psicólogos que tomaron el tema de forma especial, sin desdeñar aporte alguno y haciendo hincapié en los aspectos que, entendemos ambas, son relevantes a la hora de trabajar con el niño/a.

Los otros capítulos, de mi autoría, tal como se expone en uno de ellos, no son ni un recetario, porque la vida no lo tiene, ni tampoco son una declaración de enunciados desde la cátedra. Son una invitación a participar de propuestas, sugerencias, proyectos sobre el tema, y además, una invitación a rehacer muchas de ellas, partiendo de esa matriz que se ha probado con los/as maestros/as de jardines maternos y de infantes y con madres de niños pequeños.

Si la experiencia de vida y la ductilidad que da el saber, que jamás debe caer en lo que debe ser sino en lo que se puede hacer, que no es lo mismo, si esos dos pilares nos ayudaron a construir este texto, esperamos, las autoras, que puedan ser de utilidad intelectual para los lectores.

GRACIELA PERRICONI



# El proceso de adquisición de la lengua materna

---

EMILIA DIGISTANI

*Para mis queridos hermanos, Elisa y Mario*

## Consideraciones generales

El mundo animal comparte con el hombre la facultad de comunicarse, aunque el lenguaje y el habla, como formas de expresión, aparecen en la escala biológica sólo en la especie humana. El hombre debe esta cualidad, tan distintiva, como ser hablante, a su cerebro, cuyas actividades, funciones y deterioros no han podido ser, aún, totalmente desentrañados ni superados por la invención humana. El cerebro, como uno de los órganos lingüísticos permite, dado el dinamismo que desarrolla el hombre, la creación de signos, o representaciones, que son convencionales, es decir que su uso lo decide el grupo humano que se sirve de ellos. Los signos son, además, organizaciones perceptivas, motoras y/o representativas que, para algunos estudiosos del tema, tienen una base innata y, para otros, se adquieren a través del aprendizaje. Visto de cualquier forma, ambas interpretaciones son

resultantes del intercambio entre los seres de esta especie que, como las mismas, tienen un desarrollo histórico en el que se van originando nuevos signos y en el que se van modificando los existentes, en un proceso continuo de enriquecimiento. Es posible pensar que las habilidades lingüísticas de la especie humana se hayan modificado con la evolución; probablemente, los “primeros hombres” no dispusieran del lenguaje rico, omnipresente, y hasta casi omnipotente, como el que se comparte hoy en día, porque la función comunicativa del lenguaje se gesta atendiendo a las particularidades propias de los seres hablantes de cada lengua.

El proceso de adquisición de la lengua materna se desarrollará en un contexto comunicacional.

La comunicación es una función psíquica que se vincula con la inteligencia, en general, y con el lenguaje y el pensamiento en particular y considera, también, la importancia del entorno social e interactivo para facilitar su desenvolvimiento.

Con tal propósito, se pondrá especial énfasis en la explicación sobre la construcción de los procesos del lenguaje aceptando que el pensamiento, como función mental y de trayecto paralelo al mismo, va a mantener con éste una relación dialéctica de mutuo enriquecimiento en los diferentes momentos del desarrollo psico-evolutivo.

La adquisición del lenguaje no puede aislarse del resto del mundo perceptible y de las demás funciones psicológicas.

El desarrollo perceptivo, cognitivo y la afectividad son aspectos fundamentales para la evolución de la comunicación y del lenguaje.

El lenguaje humano emplea un sistema de signos diferenciados en significantes y en significados. Dentro de los significantes están los aspectos sonoros, como la voz, la música, los gestos —cuando éstos son representados por chasquidos o por sonidos onomatopéyicos en general—, y los significados, que son plásticos, como los gráficos y las estructuras de diferentes texturas, o pictóricas, que se utilizan para representar ideas, personas u objetos. En este sentido, el recién nacido deberá construir, a partir de su experiencia con los objetos (personas o situaciones) que lo rodean, de las combinaciones sensoriales y motrices que estas experiencias le producen, de las comparaciones prácticas, de las aplicaciones prácticas, de su accionar en el mundo, las imágenes mentales de los objetos de ese mundo, y que no son otra cosa que las representaciones que él mismo va construyendo a través de la imitación y del juego. El juego es la actividad natural de la infancia y es a través de ella que el niño construye los signos, los significantes y los significados en un proceso que le lleva, aproximadamente, los dos primeros años de su vida.

En un comienzo sólo puede referirse a los objetos, siendo bebé, por las reacciones que en él provoca su aparición y/o desaparición; por ejemplo, que un neonato se entusiasme ante la presencia del seno materno o de la "mamadera" no significa que los reconoce como tales, sino que lo que va reconociendo son las percepciones de placer o displacer que la aparición de ese objeto le produce. Más tarde, y siempre dependiendo de la riqueza de estímulos sensoriales, motores y afectivos que reciba, va a prescindir de la presencia directa de las cosas y, en la medida en que pueda, las va a ir reemplazando con sus imágenes mentales, para establecer las relaciones, siempre prácticas, entre los significantes, las palabras, y el significado, un dibujo u otra representación de un significado en particular.

Este proceso de construcción de imágenes a partir de las acciones directas de los niños va a ir nutriendo su pensamiento y favoreciendo la comunicación gestual, la comprensión de hechos y situaciones, la oralidad, el lenguaje interior y, más adelante, el pleno uso de la lengua de origen.

La lengua materna, en su sentido lato, es un sistema de signos de distinto tipo que se elabora por consenso y que está sujeta a los cambios históricos del grupo que habla esa lengua.

El habla de una lengua, en especial, ha sido definida como la manifestación fono-articulatoria personal que, y por estar individualizada, permite que intervengan en su expresión distintas frecuencias, tonos y melodías, constituyéndose, por tal hecho, en el nexo entre un emisor y un receptor.

En otro orden, las habilidades representativas del hombre son infinitas.

El desarrollo del balbuceo (etapa pre-lingüística), que es una capacidad innata es, también, un prerequisite de gran importancia para la aparición de las primeras estructuras reconocidas como "palabras". En un principio, aparecen gritos, llantos y emisiones semivocales y semi-consonánticas que poco a poco van perfeccionándose gracias a un cada vez mejor control auditivo, llegando, de este modo, a parecerse, cada vez más, a las emisiones empleadas en la lengua que se habla alrededor del niño.

Las combinaciones lingüísticas se apoyan en la coordinación de los movimientos de los músculos del cuello, la garganta, la boca, la lengua, los labios, el velo del paladar, los carrillos, en el aparato fono-articulatorio en general, donde se producen rasgos sonoros que, organizados, permiten obtener unidades mínimas; en la lengua castellana son 24, para formar los fonemas, tales como /m/ /t/ /a/, entre otros.

Existe un orden en la adquisición de dichos fonemas, que va de una articulación anterior a una más posterior; por ejemplo, aparecen primeros los fonemas explosivos como /p/, /m/, y más tarde /g/, entre otros.

Dichos fonemas se seleccionan con un criterio arbitrario también, y se agrupan en secuencias lineares para formar las palabras o monemas. La linearización es una condición de las lenguas naturales que significa que no se puede expresar más de un número determinado de fonemas a la vez; tal concepto explicaría, en parte, las dificultades que desde el idioma castellano, se tendría, por ejemplo, para pronunciar palabras de idiomas que aceptan el uso de tres o más consonantes seguidas sin el auxilio de una vocal, entonces, para poder expresarse, hay que armar secuencias de consonantes y vocales que permitan decir las ideas a través de las palabras. Los monemas –palabras– tienen distintas funciones y formas particulares de relacionarse; con ellos se organizan las unidades sintácticas de menor nivel que las frases, a las que forman constituyéndose en el sintagma de una lengua. Ejemplos: “el”, “un”, “claro”, “este”, “primero”, “rojo”, “está bien”, “menos mal”, entre muchísimos más.

La mínima cantidad de rasgos sonoros –los fonemas– permite, sin embargo, la gran riqueza representativa del lenguaje, que se basa en dos tipos de relaciones: las sintagmáticas, apoyadas en las vinculaciones de secuencia y linearidad, tales como “la mesa chica”, donde concuerdan en género y número los modificadores y el núcleo de esta frase; y las paradigmáticas, basadas en las relaciones de oposición-exclusión, por ejemplo, la conjugación de verbos regulares e irregulares, entre otros casos.

La descripción de esta secuencia, que es natural en la adquisición de una lengua, debe ser respetada por los adultos que rodean al niño, quien, en su afán de “hablar bien”, suele producir errores sistemáticos en la pronunciación de palabras, en el uso de las atribuciones y en el uso de los tiempos verbales; la sugerencia es hablarles con corrección, así se podrá modelar el verdadero uso de la lengua. Por ejemplo, la adquisición de la /r/ y /cl/dr/tr/ y otras combinaciones consonánticas es tardía; si una niña de 3 años dice que quiere un vestido “dosa” (rosa) de “pincesa” (princesa), no es bueno corregirla, no es bueno repetir su error, es bueno decir: “rosa” y “princesa” para que ella vaya fijando el patrón auditivo que, con el tiempo, va a imitar, primero y a superar, después.

En la actualidad, pretender sintetizar, para una mejor comprensión del tema “la adquisición de la lengua materna”, el vínculo que

hay entre la maduración del cerebro y las funciones mentales es una ardua, inquietante y de alguna manera interminable tarea.

Sin embargo, se hace necesario el recorte teórico porque, de la concepción que se tenga de las funciones mentales básicas, como la inteligencia y los procesos del pensamiento y del lenguaje, se derivará, con más claridad, el origen y el desarrollo de la comunicación humana en sus formas no verbal y verbal.

Que el bebé se exprese, haga gestos y chasquidos primero y luego hable es un deseo, una preocupación y un disfrute compartido. Las familias están alertas al movimiento de los ojos, al seguimiento visual, a los movimientos de la cabeza y a las emisiones que el bebé produce desde el día de su nacimiento.

Cuando los padres entienden los primeros sonidos de su hijo/a y actúan en consecuencia, lo están introduciendo en el maravilloso mundo del lenguaje a través de la significación, mediante el uso de gestos y palabras que son propios y pertinentes a la lengua que va a hablar ese pequeño/a.

En otros términos, los papás y otros adultos significativos, con sus cerebros maduros y en el pleno uso de sus habilidades cognitivas superiores, le van mostrando, cuando interactúan con el recién nacido, el efecto de sus acciones, el valor de la presencia del otro y el consecuente logro del placer o el displacer que tales acciones le provocan.

En otro orden, la comprensión del funcionamiento del cerebro infantil es más reciente, comparada con la del adulto.

El momento del nacimiento del niño marca la continuación de la maduración morfofuncional del cerebro y la especificidad de las correlaciones anatomoclínicas, como se explica seguidamente.

Cuando el bebé nace, ni la forma, ni el tamaño, ni las funciones que el cerebro puede realizar se corresponden con las posibilidades de jugar, imitar y/o de representar mentalmente a las personas y a las cosas del ambiente.

Jugar e imitar y, más tarde, representar, son los procesos que se necesitan para poder expresarse, porque los juegos y las imitaciones son construcciones de la experiencia propia del bebé que deben desarrollarse en el tiempo y en el espacio, así se organizan y están en la base de la adquisición de cualquier lenguaje. Si bien es cierto que hoy se dispone de un más completo e interesante estudio sobre la maduración prenatal del sistema nervioso, en comparación con la del período postnatal que es más fragmentada, la importancia de los tres procesos mencionados, juego, imitación y representación, en ese orden, ha sido probada y comprobada en el desenvolvimiento convencional de los niños pequeños.

La década que va del año 1997 al 2007 ha dado frutos en las investigaciones de Huttenlocher, Dabholkar y Herschkowitz; éstos auspician un pensamiento más acertado sobre el paralelismo existente entre las bases biológicas y el comportamiento humano, donde la adquisición de la lengua materna ocupa un lugar relevante.

Tal adquisición se va a imponer a pesar de un posible deterioro en el aspecto orgánico y/o funcional del cerebro y de las experiencias de privación cultural que pudiera tener un bebé.

Cuando hay alguna alteración en el nacimiento, o en las etapas posteriores a él, cuando el bebé es portador de algún síndrome o cuando nace en un ambiente pobre en incentivos, el cerebro, que tiene la capacidad de autorregularse, es decir, de ser plástico, flexible, y de adaptarse a las experiencias del sujeto, necesita que éstas sean reguladas, seleccionadas y lo suficientemente incentivadoras para él, así va a poder neutralizar o minimizar tales alteraciones; por tal razón, al bebé, hay que propiciarle experiencias de calidad; si éstas son ricas, variadas y provenientes de un medio ambiente afectuoso, le permitirán vivir con más plenitud cada período de su desarrollo e ir solventando las dificultades que pudiera tener.

Este aporte de las neurociencias ha sido revolucionario en las ciencias de la conducta humana pues llama la atención sobre una de las maneras de aprender que se basa en las experiencias directas de aprendizaje y en los efectos que éste tiene en el desarrollo y la maduración del cerebro, acciones en las que se fundamenta cualquier conducta humana.

El tan mentado “los niños aprenden lo que viven” encontró un fundamento científico comprobable.

Un ambiente que provea una alimentación adecuada y que se enriquezca en estímulos sensoriales, motores y comunicacionales es una fuente importantísima de conocimientos sobre los mecanismos de adaptación y sobre la plasticidad neuronal que éstos significan.

Así es la familia quien prepara el entorno donde se va a desarrollar el habla del niño.

La divulgación de los conocimientos científicos sobre la primera infancia puso en evidencia cuáles son las necesidades de esta etapa. También la importancia y la diferenciación funcional y complementaria del cerebro derecho y del cerebro izquierdo.

El uso de la música para estimular el ritmo, con las secuencias repetitivas que lo conforman, la apreciación de una melodía, la audición de relatos son funciones propias del cerebro derecho que, sumadas a la mostración de imágenes de revistas, fotos familiares, libros de

cuentos –que sean de colores contrastantes, porque así se favorece la visión–, el mecer al niño al ritmo de las canciones de cuna –esa riqueza folklórica que cada familia tiene como tradición– van a favorecer además del movimiento, la percepción visual, auditiva, olfatoria, gustativa y táctil, que son fundamentales para iniciar el desarrollo psico-evolutivo, convencional.

No hay mejor comienzo para un cerebro izquierdo que mostrar sus funciones cuando le permite, al recién nacido, canalizar las respuestas guturales, sonoras y gestuales a estos incentivos, en un clima que demuestre algo más que el amor incondicional; porque enriqueciendo el entorno infantil y actuando en consecuencia, esa capacidad del cerebro que es la plasticidad va a buscar rutas alternativas para auto modificarse y así regularse con las experiencias que le ofrece el contexto social. De esta manera es como evoluciona el bebé humano.

Liru Zhao ha demostrado, en el año 2001, la ductilidad, la flexibilidad del cerebro para aprender, reaprender y desarrollar funciones, confirmando que el córtex (corteza cerebral) crece en respuestas, las jerarquiza, las reordena, las prioriza cuando el entorno del niño es altamente rico en estímulos adecuados.

¿Cuáles pueden ser estos estímulos? La música, de cualquier modalidad, aunque son recomendables especialmente la clásica, barroca tradicional, y la oriental, escogidas por ser monocordes. ¿Por qué? Porque ese ritmo es repetitivo y sirve de incentivo para la primera adaptación del bebé al nuevo medio ambiente, donde todo es cíclico, donde todo se repite, el transcurrir del día a la noche, el tiempo entre alimentación y vigilia, entre el juego y el cambio de pañales, entre las rutinas y hábitos de crianza que son propios de cada cultura y que van a favorecer en el niño la construcción del nicho ecológico de sus futuras habilidades cognitivas y lingüísticas.

Asegurarse de que el niño escucha y discrimina los sonidos sienta un precedente determinante en su desempeño lingüístico. Para ello, se debe hacer un uso exhaustivo de la voz humana con todas las variables melódicas posibles, cambiando la intensidad, la frecuencia, el tono, hablándole, cantándole, riéndose, haciéndole partícipe de todo lo que pasa a su alrededor a través de las voces y el afecto de los miembros de la familia.

El seguimiento visual, el cambio en las expresiones de los rostros conocidos, el reconocimiento práctico de la alegría, la pena, la placidez, la tristeza, la euforia, la preocupación, el entusiasmo, mantendrán alerta al bebé sobre las posibilidades motoras y sociales que brindan la

manifestación de las emociones humanas, a través de las expresiones de la cara y de la actitud corporal, en general.

De esta manera, sencilla, cotidiana, permisible, empieza el bebé humano a ejercer sus primeras influencias en un medio que lo reconoce como propio y con el que establece una suerte de acción y reacción de creciente intercambio.

## **Algunos conceptos aclaratorios sobre los orígenes del lenguaje**

Se ha hecho clásica la oposición entre el innatismo (conductas heredadas) y el constructivismo (proceso de aprendizaje) para explicar los orígenes de la inteligencia, tal controversia afecta al conocimiento de una de sus funciones más contundentes: el lenguaje.

Pareciera que las tendencias actuales se inclinan a aceptar la convergencia de ambas posiciones.

Es decir, innatismo y constructivismo son, actualmente, enfoques complementarios para el tratamiento de la inteligencia y de las funciones mentales superiores tales como el lenguaje.

Las experiencias personales y el contacto con los niños permiten observar y describir predisposiciones innatas, conductas sin aprendizaje previo estructurado y otras, donde tienen una mayor relevancia las experiencias del ambiente socio-cultural que incentivan a los niños a ser sus propios gestores en los procesos del desarrollo psicológico.

Una perspectiva piagetiana ortodoxa y de la primera época negaría la primera parte de esta afirmación; en la actualidad, algunos continuadores del constructivismo genético, los neopiagetianos como Pascual Leone, Anette Karmiloff Smith, entre otros, aceptan la presencia de patrones motores hereditarios que facilitarían la construcción del conocimiento a través de las acciones significativas de los sujetos.

Los niños pequeños de hoy, en nuestro medio, dan respuestas que sorprenden por su calidad en el uso de los tres criterios de la lengua castellana, el sintáctico, el morfológico y el semántico.

Cuando a un niño/a de 2 años y 6 meses, los papás le dicen que van a ir a Tucumán y él/ella dice, en su Jardín, por ejemplo, "me voy a Micumán" (Mora C.) Se transforma espontáneamente en un/a teórico/a de la lengua.

Ejemplos como el precedente son comunes y muy variados. Forman un rico historial lingüístico generalmente compartido por las familias y las instituciones escolares dedicadas a la primera infancia (0 a 4 años).

Es interesante analizar la definición que Howard Gardner, autor de la Teoría de las inteligencias múltiples, ofrece de la inteligencia. Él dice: "La inteligencia es un potencial bio-psicológico" (Gardner, 1995). Esto quiere decir que las personas nacen con un cuerpo físico que tiene la posibilidad de crecer y que ese crecimiento corporal o biológico, va a permitirle el desarrollo de las funciones mentales, poco a poco, hasta que sus conductas sean las propias de la especie humana.

Se tratará de demostrar la vinculación entre el innatismo y el constructivismo y las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje para facilitar las concepciones que inspiran este trabajo.

Cuando a una persona se la considera inteligente o no, y cuando se especifica para qué campos de la actividad humana tiene predisposición en particular, tal apreciación se corresponde, en primera instancia, con su herencia genética, y en segunda instancia, con las condiciones contextuales y psicológicas que van desde la cultura de la cual forma parte hasta sus talentos personales.

Poder desglosar este potencial bio-psicológico conlleva explicar cómo se expresa en un individuo en particular.

Al cumplir tal objetivo cabe preguntarse si la inteligencia es ¿un proceso, un producto, un contenido, un estilo, o todo al mismo tiempo?

Es válido definirla como un "punto de llegada dinámico, cambiante". Como una instancia en que las personas muestran cómo van resolviendo las dificultades que se les presentan en el transcurso de la vida, y cómo atesoran las experiencias para enfrentar a los nuevos problemas que se le presenten.

En este proceso, y la vida tiene carácter procesal —entendido éste como la sucesión de acciones que permiten lograr determinadas metas—, se pretende analizar los componentes de la inteligencia que son: la herencia, la maduración, el medio ambiente y la equilibración, componentes, estos, que van a facilitar, entre otros, al lenguaje como función psicológica.

En los primeros días de nacido y mucho antes de poder hablar o poder usar algún otro medio de comunicación, el bebé reacciona selectivamente a la voz humana. Daría la impresión de que es sensible a las palabras muy acentuadas y a la terminación de las frases.

Correlativamente con esta predisposición, las personas de su medio actúan en consecuencia: en lengua castellana el "A-jó, a-jó", los chasquidos de los labios, el nombre del niño/a, en distintas versiones de diminutivo o abreviaciones, provocan en el bebé respuestas de reconocimiento de las emisiones que escucha.

Esta predisposición no es aprendida, se corresponde con los patrones hereditarios de la especie; luego, y cuando recibe buena alimentación e incentivos de los padres, reconoce la voz del papá, aproximadamente al mes de nacido; la de la mamá la identifica desde los 3 meses de gestación, los movimientos corporales y sus estados de ánimo, entonces, reacciona a ellos cambiando también sus disposiciones afectivas. Por ejemplo, si la mamá está feliz, el bebé también lo está. Si el papá lo mueve demasiado, en comparación al trato de la mamá, el bebé también se mueve más cuando aparece su papá, así lo reconoce y comienzan las primeras diferenciaciones prácticas, que desde esos momentos iniciales se comportan como herramientas de gran utilidad para “comprender” al mundo.

Naturalmente los adultos que rodean al niño contribuyen a la adquisición de la lengua, no sólo desde la actitud corporal que le permite al bebé acoplarse a sus estados de ánimo, sino también por las emisiones que ellos emplean con él, en general, usando frases cortas, produciendo sonidos sin valor semántico, moviendo los labios, chasqueándolos, acentuando los tonos graves y agudos de manera tal que éstos se convierten en indicadores que orientan la etapa pre-lingüística por la que atraviesa el bebé en los primeros años.

Mediante la repetición de los saludos, por ejemplo: “Hola, bebé”, “¿Cómo estás?”, “¡Qué lindo que eres!”; el niño se va incorporando al diálogo humano, respondiendo con sus sonidos y con sus sonrisas, que son verdaderos “alimentos” de la emoción humana.

La herencia, es decir, la predisposición genética que corresponde al “homo sapiens”, va dando lugar a otro componente del desarrollo intelectual, la maduración, que se refiere a las conexiones del sistema nervioso central; cuando el niño/a nace, la corteza cerebral, o córtex, que es la zona más periférica del cerebro, donde están ubicadas la mayor cantidad de neuronas o células nerviosas, está inmadura, por esa razón el bebé sólo cuenta con movimientos incoordinados; si se le da un objeto para que lo tome, por ejemplo, se agita, pero no puede realizar los movimientos orientados en el espacio y en el tiempo porque no los puede coordinar, y no puede tomar un objeto y/o dejarlo caer intencionalmente; si se insiste en que diga “ajó” o tire besitos, quizás se obtenga que abra sus ojos, pero no una respuesta cónsona con el pedido. Su cerebro, aún, no está maduro para tales acciones.

Sí puede estornudar, toser, hipar, chupar, mostrar su bagaje hereditario, sus conductas reflejas, pero poco a poco tendrá que madurar para poder actuar de una manera diferente. ¿Cómo se explica el concepto de maduración? Para aclarar este término, cobran significación los

estudios actuales sobre el sistema nervioso, tanto de las células de comunicación o neuronas, quienes reciben, integran y envían la información, como el de las células de sostén, las neuroglías que recubren las neuronas, los márgenes de las regiones sinápticas y que separan entre sí las sinapsis, que son los lugares de contacto de las neuronas. La organización de éstas en vías, redes y sistemas, entre otros, fundamentan, hoy, al funcionamiento cerebral.

Es importante destacar el papel de una nutrición adecuada, la base orgánica, el cerebro, en estos momentos, necesita nutrientes de calidad que favorezcan la instalación de las funciones cerebrales; de lo contrario, la comunicación que las neuronas van a tener entre sí a través de la neurotransmisión química no puede facilitar un buen comienzo si el cerebro está desnutrido.

Más claramente, nos referimos a la información que entra por los cinco sentidos; el cuerpo de la madre o sustituto que amamanta al bebé, por ejemplo, es la mejor fuente que incrementa el uso de la vista, el oído, el tacto, el gusto, la voz humana en sus distintas expresiones; el movimiento que el bebé puede hacer en este nuevo espacio va a permitirle las primeras coordinaciones motrices y sensoriales y enriquecer las emisiones de su propia voz; toda esta información llega al cerebro y no puede pasar de una neurona a otra directamente porque éstas están separadas por el espacio de contacto o sináptico, y el crecimiento de las terminaciones de la célula (dendritas y axón) está incompleto. Las terminaciones celulares antedichas tienen que "crecer" para poder contactarse, por eso necesitan nutrientes y oxígeno, y un medio húmedo para transportar la información; esta es la función de los neurotransmisores, es decir, las sustancias químicas que llevan las señales perceptivo-motrices y el mensaje de una neurona a otra y, de esta manera, permiten que la información que llega a los sentidos del bebé sea recibida en su cerebro para su uso.

En las sinapsis estos neurotransmisores permiten que se organice el proceso de aprendizaje, de ahí la importancia, que es básica, en la comprensión de la maduración del niño, porque la manera en que se establezca la comunicación neuronal va a determinarle, al bebé, la posibilidad de construir sus procesos del conocimiento y, consecuentemente, su desempeño conductual.

Al nacer, el sistema nervioso tiene prácticamente todas las neuronas que el ser humano va a necesitar en el devenir de su vida. En los primeros años, como se explicará, van creciendo, notablemente, las terminaciones dendríticas y los axones de las neuronas, y se van conectando entre sí, así el cerebro madura permitiéndole al niño

conductas más especializadas; por ejemplo, si ve algún objeto que antes era inalcanzable, ahora puede apresararlo, sostenerlo y hasta incluso trasladarse hasta donde está. Toda vez que ha coordinado sus sentidos, especialmente la vista y la audición, y organizado sus movimientos, tendrá una mayor participación en su entorno, estará maduro para sostener la cabeza, para sonreír intencionalmente, para emitir balbuceos significativos, para buscar las distintas fuentes sonoras, para ejercitar la articulación de su lengua, garganta, boca y los demás órganos fonadores. En suma, para mostrar el potencial y los efectos de la puesta en práctica de sus posibilidades a través de la maduración, que se logra, como se ha dicho, por el crecimiento de las terminaciones celulares, crecimiento por el que las neuronas acceden a conectarse y con ello a favorecer las conductas evolutivas que van a conformar a un ser humano con un desempeño autónomo.

El cerebro infantil es plástico y flexible, su tendencia natural es, como se ha explicado, adaptarse a las experiencias que se le ofrecen, las absorbe indiscriminadamente, las capitaliza para sí. Por tal motivo, merecen especial atención los incentivos que se le presentan a los niños, los efectos que producen y el conocimiento cabal de sus necesidades y de sus posibilidades para crecer y desarrollarse.

La maduración, en su desarrollo, favorece la conducta independiente del sujeto, también, como la herencia es innata, necesita del tercer componente del acto intelectual, el medio ambiente, para poder manifestarse, porque éste le permite adueñarse del espacio, especializar los movimientos, vivenciar el transcurso del tiempo e ir construyendo el marco donde se desenvolverá su vida afectiva, social e intelectual.

El medio ambiente, el clima socio-emocional donde se desarrolla el sujeto, los estímulos de su entorno, la cultura a la que pertenece, el nicho ecológico o contexto, se comportan como generadores de situaciones que el sujeto debe resolver y, así, comenzar a aprender y a interactuar mostrando cómo esas capacidades se van organizando y permitiéndole, cada vez, conductas más ricas e interesantes con las que puede actuar dentro de su propia realidad, con las que puede ser cada vez más autónomo y gestor de su propio desarrollo. Piénsese en los cambios en el grupo familiar que se producen con el nacimiento de un bebé; desde la selección del lugar físico que se le va a asignar, en las aspiraciones de ambos padres y de toda la familia, el momento histórico de ese grupo humano, la ropa, los juguetes, el nombre, todo gira a su alrededor; más tarde, cuando se lo hace participar de las rutinas cotidianas de cualquier familia, se lo pone en contacto con distintas

voces, distintos olores, gustos, sabores, texturas, en general, todo aquello que impresiona a sus sentidos, su motricidad y su lenguaje, entonces él dará más tempranamente las respuestas, planteará más tempranamente las preguntas, será, él mismo, un factor de cambio y crecimiento para todos.

El medio es el gran productor de incentivos del desarrollo humano; tradicionalmente se percibió esta influencia, este factor del desarrollo de la inteligencia, sin haber comprobado la esencia de su función, hoy se sabe que es el componente que facilita los aprendizajes, de ahí su relevante importancia, porque es el campo propicio para la educación y la transformación del ser humano como productor de la cultura de su tiempo a través de su realización como persona, con un lenguaje, un pensamiento y una afectividad autónoma que lo caractericen como objeto de ese medio ambiente en particular.

Es en el medio donde los sonidos que emite nuestro bebé pre-silábico tienen una relación directa con la aparición de la sonrisa y con la significación que de la misma recibe, la sonrisa del bebé tiene una gran repercusión, los adultos significativos refuerzan sus indicadores, el bebé produce esquemas melódicos con gritos y con las primeras vocalizaciones consonánticas y vocálicas.

La comunicación social tiene, de esta manera, un gran incremento, las canciones, las melodías, los arrullos, y las primeras exigencias:

“Yo, (muy acentuado), tengo un elefante que se llama Trompi... ta. Que mueve las orejas llamando a su mami... ta.

Y... su mamá le dice: Pórtate bien Trompi... ta, si no te voy a hacer paf, paf en la coli... ta.”

El medio, con sus incentivos, le ha permitido aprender, a respetar un ritmo, a jugar con el otro, a complacer y a ser complacido, y a darle una significación práctica a sus vocalizaciones.

En este caso, anticipar y repetir una sílaba, “ta”, sin saber que la sílaba es una de las unidades de la lengua.

Es el momento en el que se hace imprescindible la apreciación del cuarto componente de la inteligencia: la equilibración, concepto introducido por la escuela piagetiana para indicar la tendencia a resolver, a través de compensaciones, las dificultades o perturbaciones que se le pudieran presentar al sujeto en temas vinculados con el ambiente, la maduración y la herencia.

Las conductas de equilibración son aprendidas, e indican cómo cada sujeto en particular se va adaptando a las exigencias impuestas por el medio. Y cómo las va resolviendo. Por ejemplo, cuando a un bebé ya no le sirve llorar para expresar que algo no lo gusta o para

pedir las cosas que quiere, tiene que cambiar su manera de expresar o de pedir, y si se le muestran varias cosas y se le pregunta qué quiere, porque ha evolucionado y puede expresarse, al no recibir respuestas con su llanto, aprende a decir "no", y a balbucear el nombre de los objetos que lo rodean, con gestos significativos o a "media lengua"; así puede avanzar en la construcción de la comunicación con su entorno. Cuando se encapricha, se desadapta, no avanza, no resuelve, no crece, no aprende, no se comunica. De ahí, la importancia del acompañamiento, de los límites, de las normas que son como una suerte de sostén para un óptimo crecimiento.

Ahora bien, ¿cómo se expresan estos componentes, algunos de los cuales están presentes en los enfoques innatistas y constructivistas, en las conductas de cada sujeto?

La herencia se expresa a través de las aptitudes, éstas son conductas innatas; unas, correspondientes a cada individuo en particular, otras, a la especie humana en general. Por ejemplo, la resistencia a estar sumergido en el agua, la bipedestación, la posibilidad de resistir las inclemencias del tiempo, la necesidad de vivir en grupos, los gestos que caracterizan a algunos miembros de la familia y que el neonato realiza sin "pudor".

La maduración se observa en las capacidades que, también, son conductas innatas y propias de la especie; por ejemplo, la capacidad de razonar, la capacidad de aprender, la capacidad de balbucear, la capacidad de hablar diferentes lenguas, tales capacidades necesitan del incentivo ambiental para poder manifestarse; por tal razón es válido afirmar que la herencia y la maduración constituyen el potencial bio-psicológico humano. Este potencial no se desarrolla espontáneamente, sino que es el campo propicio de la educación el que con sus principios, preceptos, orientaciones y recomendaciones facilitará los aprendizajes, es decir, los contextos, las teorías, las herramientas, los instrumentos, que produzcan en el sujeto los cambios relevantes con los que podrá adaptarse y recrear su mundo.

Cuando el sujeto comienza a recibir estímulos de su medio ambiente, esas capacidades, que a su vez contienen a las aptitudes, comienzan a diferenciarse en habilidades, que son conductas aprendidas, que tienen al sujeto como protagonista activo de su desarrollo psicológico y de la construcción de sus aprendizajes. Así, el recién nacido, si está maduro para ello, puede succionar para alimentarse al nacer, en una coordinación perfecta de labios, carrillos, velo del paladar, garganta; la acción de deglutir, los "provechitos" son innatos, y las aptitudes que los conforman son parte de su capacidad de adaptación,

que también es innata; a medida que el bebé se va ejercitando, succiona mejor, puede aplicar esos movimientos a otros objetos, su manita, el chupete, la piel de mamá; se “da cuenta” de que puede mover su boca, estirar los labios; claro, ayudan la tos, el estornudo, el bostezo, conductas de base que necesitan que él se ejercite para que cada vez se pueda adaptar mejor, no sólo con sus reflejos, sino con las acciones que a fuerza de ser repetitivas le han permitido aprender, ser más hábil, más diestro, para hacer todo lo que sabe, para probar, inventar, descubrir, recrear.

Las habilidades se aprenden y se ejercitan dando lugar a la construcción de destrezas que, en el plano cognoscitivo, no son otras que las estrategias de aprendizaje que las personas adquieren presumiblemente durante un período de varios años para gobernar su propio proceso de atender, aprender, pensar y resolver problemas.

Es entonces como, a través de la adquisición y refinamiento de tales estrategias, el ser humano llega a ser un aprendiz y un pensador independiente y toma conciencia de qué aprende y cómo lo aprende.

Dicho metaconocimiento, es decir, el conocimiento propio de la manera de conocer, genera actitudes, valores, las inclinaciones de cada individualidad que expresarían al cuarto factor de los componentes de la inteligencia, esto es, el proceso de equilibración.

Entonces, las habilidades, destrezas y actitudes, complementarias de la herencia y de la maduración, conformarían esa unidad bio-psicológica denotada en la inteligencia humana, que el individuo expresa a través de las funciones cognitivas preponderantes como son el lenguaje y el pensamiento.

## **Evolución del lenguaje infantil**

No existen dudas sobre lo particular que es cada niño en la manera de construir las etapas de adquisición del lenguaje, éstas son dos: la etapa pre-lingüística y la etapa lingüística.

Poder precisar el pasaje de un momento evolutivo a otro puede ser útil para tener una impresión global de ese desarrollo.

La descripción de tan significativo proceso, en etapas, sólo puede servir como un mapa de ruta con orientaciones donde se pueden ver el camino y la llegada pero no los distintos atajos y desviaciones tales como los que suelen tomar los niños en su proceso de adquisición de la lengua materna; cada uno lo hará a su manera y en un momento de su propia historia que será irrepetible.

Para este propósito se tomará el marco de cinco etapas pre-lingüísticas descritas por Oller y Linch (1993) y Oller (1980) con la revisión que Vinter hiciera en el año 1994.

La etapa lingüística, propiamente dicha, resultará de las experiencias profesionales, en el área, con los niños de 2 a 4 años y de la reseña de las investigaciones más contundentes sobre el tema, en total coincidencia sobre la apreciación que indica que es más viable precisar el momento de iniciación de la oralidad, por ejemplo, que el momento en que esta adquisición lingüística deja paso y se complementa con otras funciones. Así es como resulta tan difícil separar al pensamiento del lenguaje, la emoción de la conducta social, por ejemplo.

Las actuales orientaciones psico-lingüísticas al tratar de explicar el origen del lenguaje se inclinan por defender una de éstas dos versiones; la primera, y como se ha explicado en páginas anteriores, se refiere a la maduración de los sistemas neuro-sensoriales y motores que los componen y, la segunda, de la que se ha hecho especial referencia, pone el énfasis en el desarrollo cognitivo dentro del marco socio-emocional.

La práctica con niños pequeños inclina el pensamiento a la convergencia de estas dos hipótesis, tal como se muestra en el desarrollo del presente texto.

### **Período Pre-lingüístico**

#### ***Etapas de las primeras vocalizaciones:*** de 0 a 2 meses.

Esta etapa forma parte del primer proceso de adaptación del bebé, donde predominan las conductas reflejas que son innatas, es decir que el niño no las ha aprendido y que le permiten subsistir en el nuevo medio ambiente donde se va a desarrollar.

Los arrullos, los bostezos, el estornudo, la tos, los sonidos “casi vocálicos”, “casi consonánticos” forman parte de ese bagaje hereditario que lo dota para adaptarse a sus nuevas circunstancias. Es decir, el bebé, con esas conductas reflejas, va poniendo a prueba su aparato fonador y las emisiones que con él puede realizar.

En estos momentos el juego sonoro que efectúa el niño forma parte del juego de puro ejercicio funcional de sus órganos y, así como empieza a coordinar sus sentidos, tal como mira buscando la fuente sonora cuando le hablan, empieza, también, la coordinación neuromotriz que le va a permitir articular. Significa que el velo del paladar, la faringe, la lengua y los labios van a empezar a coordinar sus movimientos para poder pronunciar las palabras. En sus primeros meses, el bebé

humano hace gala de una extraordinaria percepción auditiva, puede discriminar los contrastes fonéticos de diferentes lenguas, tal hecho se observa por las reacciones de interés que manifiesta. Inglés, francés, chino, castellano, a todas las lenguas responde; se ha llamado a esta primera etapa la del “políglota receptivo potencial” (Rondal, 2001). Estas predisposiciones van a ir disminuyendo durante el primer año de la etapa pre-lingüística en beneficio de la adquisición de la lengua materna. Es importante, entonces, porque afina la percepción auditiva de la voz humana y estimula el ritmo y la melodía de la voz –que son acciones propias del cerebro derecho– hablarle al bebé, en diferentes lenguas durante los primeros meses de la vida, así se favorecerá la discriminación auditiva y estará en mejores condiciones de proseguir, con más riqueza, las demás etapas del desarrollo lingüístico. Si en la casa de ese niño se hablan dos lenguas, él no tendrá problemas ni confusiones en aprender a expresarse en las dos.

Las investigaciones recientes, y de hecho la práctica lo confirma, muestran que el recién nacido puede reconocer los sonidos, por ejemplo, de diferentes fonemas y/o sílabas cuando cambia el emisor; el sonido que produce un niño, una mujer o un hombre de la letra “O”, por ejemplo, el niño lo distingue, porque tales emisiones son muy diferentes desde el punto de vista acústico. Paulatinamente, y como se dijo, por el hecho de estar más expuesto a la misma, va ir, el bebé, diferenciando menos los contrastes de las diferentes lenguas y más el de los sonidos de la lengua natural de su entorno.

***Etapas de la producción de las sílabas arcaicas:*** de 1 a 4 meses.

Es la etapa del gorgojeo o lalación, los sonidos son nítidamente audibles para el adulto, a veces son nasales, el niño no llega a pronunciar con claridad ninguna vocal o consonante, son las emisiones que, generalmente, acompañan a la sonrisa. En estos momentos el bebé puede gritar, gorgojear y sonreír, tres recursos que usa para comunicarse.

Existen varios estudios e investigaciones que han demostrado que, en un clima de relax y de afectividad, los niños, de alrededor de 4 meses pueden imitar ciertos sonidos que reproducen los adultos cuando éstos, a su vez, imitan a los bebés. En un círculo virtuoso de múltiples emisiones, tal hecho va reforzando el intercambio y es fuente de retribución recíproca. Generalmente, los papás incentivan las producciones vocales de los bebés y los suelen recompensar afectivamente cuando éstos logran reproducirlas; a su vez, los bebés, denotan placer al producirlas y “juegan” con el control, que va en incremento, de las funciones respiratorias vinculadas.

El control de la respiración que tiene que ver con los órganos fonadores, velo del paladar, lengua, labios, entre otros, y el juego semi-vocálico son piezas de gran significación para la evolución del lenguaje. El niño suele elegir sus propios momentos diarios para producir más emisiones, a veces, muy temprano en la mañana, otras, cuando va a dormir.

Los momentos previos y posteriores del pasaje del estado de vigilia al de sueño son muy importantes y constituyen un campo propicio para la siembra de vocalizaciones, y de arrullos que el bebé escuchará e irá atesorando.

***Etapas del balbuceo rudimentario:*** de 3 a 8 meses.

Como se ha dicho, el balbuceo forma parte de las capacidades innatas del ser humano. En esta etapa, tal capacidad va a dar paso a la conformación de ciertas habilidades lingüísticas, que se logran a través de la repetición.

El pequeño va a producir, cada vez más y con mayor frecuencia de emisión, sonidos que pueden no tener significación convencional para ninguna lengua, ni la materna ni otra que se le haya presentado, pero que realiza como una especie de ejercicios de combinaciones y articulaciones donde el control respiratorio, la entrada y salida de aire de sus pulmones, la movilidad general de los órganos de fonación se “ponen a punto”.

La discriminación sensorial, y también el escucharse lo autoestimulan para seguir produciendo secuencias resonánticas que pueden y suelen ir de los tonos más graves a los más agudos, en una suerte de demostración de sus posibilidades. A diferencia de lo que tradicionalmente se creía, estos primeros balbuceos tienen una vinculación directa con la lengua que se habla en el entorno del bebé. El repertorio fonético que va construyendo es más observable cuando el bebé está relajado y juega con sus emisiones, aparecen así gritos y sonidos consonánticos que puede mantener por más tiempo.

Las primeras combinaciones de consonantes y vocales son propias de los 6 meses; en esta ocasión los pequeños han hecho otros logros importantes también, como sentarse, poder sostener los objetos, pasarlos de una mano a la otra, participar más activamente en su grupo, responder a los miembros de la familia con quienes convive, jerarquizar la iniciativa de transacción con el entorno, tener una presencia más individualizada.

Es fácil de reconocer lo que se ha llamado el balbuceo reduplicado “mamamamam”, “papapapapa”, “lalala” que los papás relacionan

con su rol, algunos sostienen que el bebé dijo “mamá”, primero que “papá”, o a la inversa, mezclando el orgullo y el sentimiento de retribución de ese hijo. A veces, los “sabios” pequeños dicen “agua” u otras palabras de uso diario y así se supera el “conflicto”. Esta puesta de significación al balbuceo del pequeño incentiva el inicio de la comprensión, que es otro pilar del desarrollo lexical como se verá más adelante.

En esta etapa, el bebé ha aprendido a seguir la mirada de la madre, ha experimentado el hecho de obtener respuestas a su voz; si grita, alguien aparece; si llora, no lo hace por mucho tiempo; hay cierta regularidad en la aparición y desaparición de las personas, esto lo calma o lo incita a hacer más juegos vocálicos; son los inicios de una comunicación muy rudimentaria, pero presente al fin.

***Etapas del balbuceo canónico:*** de los 5 a los 10 meses.

Las etapas precedentes ameritan, aún hoy, un estudio más detallado de parte de la ciencia; las razones por las cuales pocos son los investigadores que se abocan a las más tempranas etapas de adquisición del lenguaje pueden ser dos, la primera, por el predominio de la interpretación innatista, que puso el énfasis en la herencia, en este proceso de adquisición de la lengua materna, y otra, porque, en general, tanto la neuropsicología clásica como la actual se ocupan más de la relación de los procesos lingüísticos con el hemisferio cerebral izquierdo, que atiende a la simbolización y uso de las normas del lenguaje, en detrimento del hemisferio derecho, que se ocupa de la entonación, de la comprensión, de la musicalidad, de las vocalizaciones.

Alrededor de los 8 meses, los pequeños empiezan a emitir sílabas que son más comprensibles para los adultos del entorno, quienes no tardan en darle significación, en parte porque las producciones infantiles se acercan, cada vez más, a la manera y a las funciones de la lengua ambiental.

También entre los 7 y 8 meses, y dentro de un proceso de evolución lingüística, el bebé se interesa más por la melodía, es decir, por la secuencia de sonidos de la voz humana que por la significación de las palabras.

Con un ejemplo se aclaran los conceptos precedentes: el niño tiene experiencias auditivas y visuales que le son significativas a él y que provienen de su entorno o de él mismo, puede diferenciar las que más le gustan por la distensión y el placer que le provocan. Aún no entiende el significado de las palabras, en esos momentos se está convirtiendo en un avanzado “lector” de las actitudes corporales de

sus papás, de los gestos, de los sonidos que percibe, del buen humor, de la risa, de la alegría; las mejores melodías son aquellas que anuncian buenos momentos, por ejemplo, si se lo carga y con buen ánimo se le dice: “No has dormido, por lo tanto no te daré los juguetes”, en un tono complaciente para el bebé, probablemente éste se sonría, también complacido. Por el contrario, si uno se acerca al pequeño y en tono de reprimenda le dice: “Te quiero mucho, eres muy importante para mí”, se corre el riesgo de provocarle llanto. Es, por lo tanto, gracias a la melodía y a la entonación de las palabras que los niños de esta etapa dan sus primeros pasitos hacia la significación lingüística, que aún no es comparable con la del adulto o con la de un niño más grande.

Alrededor de los 10 meses el balbuceo tiene la entonación propia de la lengua materna, especialmente en el ritmo de emisión; ésta puede empezar con voz de bajo tono, estabilizarse, subir el tono, estabilizarse, bajarlo y así paulatinamente imitando la musicalidad de las palabras. Es el momento propicio para proponerle juegos vocálicos, frente a un espejo, con marcada articulación y exageración de los gestos de la cara.

Esta etapa es también llamada del balbuceo canónico; las vocalizaciones se caracterizan por estar formadas por consonantes y vocales y ellas son las que anteceden al desarrollo fonológico y lexical convencionales. Como en la etapa anterior, las sílabas también serían duplicadas como “lalalalalala”, “tatatatata”; paulatinamente se diversificarían, apoyándose más en las iniciadas por las consonantes ó por las vocales: “cotapaaaa”, “uutima”, como ejemplos, porque las vocalizaciones son tan individuales que su registro es tentativo.

### *Etapa del balbuceo mixto: de 9 a 18 meses.*

La actividad vocal de los pequeños de esta etapa es muy rica; en sus producciones tempranas realizan ensayos lingüísticos: prosódicos, articulatorios y comunicativos; éstos, no sólo son de diferente naturaleza, sino que juntos van a permitirle lograr, cada vez más, las cualidades fono-prosódicas propias de la lengua materna.

Como el bebé pasa, en esta edad, más tiempo despierto, sus juegos vocálicos son más ricos y variados. También el desarrollo psicomotor le permite, no sólo señalar y buscar los juguetes, sino arrastrarse, gatear, y caminar hasta ellos. El mismo “juguete” –para él, tanto puede serlo una cucharilla como un osito de peluche– le incita a vocalizar, y en este proceso, dentro de las vocalizaciones, empieza a emitir las primeras palabras que son representativas para el adulto,

primero, y entre los 12-15 meses, lo son para él también. Las posibilidades de explorar e investigar las cosas de su ambiente, el intercambio con las personas, las vivencias diarias, la reiteración de las actividades, le van dando una suerte de regularidad y de orden en su mundo. El pequeño puede atribuir cierta permanencia o constancia de personas, objetos, hechos y situaciones, aunque en los primeros meses de esta etapa (9-11 meses) tengan que estar presentes en el momento de la transacción. Por ejemplo, los juguetes, cuando no están a su alcance, no le suponen, todavía, que pueda ir a buscarlos, hasta que alrededor del año ha podido construir un mundo estable, se ha desplazado por el espacio, puede cubrirse con una mantita y “jugar” a desaparecer él mismo. Esta permanencia práctica le permite señalar con gestos lo que quiere e ir a buscarlo aunque no esté en su campo visual, “sabe” que las cosas se pueden encontrar, “sabe” que sus deseos se pueden cumplir, y entonces pide, grita, “canta”, vocaliza y se traslada por toda la casa. Es el momento en que el pequeño está maduro para entender que a determinada secuencia de sonidos (monemas o palabras) le corresponden a determinadas personas, objetos, hechos y situaciones de su entorno. Es más o menos entre los 15 y los 18 meses que la palabra tiene un valor representativo para el niño pequeño. Sigue siendo aún muy importante la melodía, el ritmo, el gesto, la entonación, la imitación del hablar adulto.

El bebé ha recorrido un camino interesante, novedoso, que ha incitado su curiosidad, que ha despertado sus intereses, que le ha permitido construir diferentes herramientas para comunicarse, entre ellas, la palabra. A algunas de ellas, inicialmente, las pronunciará de la manera convencional, otras dependerán de sus gestos, de las sílabas que entone, de la manera en que se haga entender; puede empezar a decir “papá” a cualquier hombre, hasta que comprueba quien es realmente su papá. Puede usar la palabra “papá” con diferente entonación, para llamarlo, cambiando la entonación, para dar una orden, para pedir ayuda. Las palabras que escucha con mayor frecuencia serán las primeras que articule. Entiende y trata de hacerse entender en una actitud que sorprende y agrada a los padres, que lo incitan a repetir sus logros; a veces, los complace, pero otras, el pequeño también se sorprende por el cambio en la actitud de exigencia de sus papás, y no repite lo que aprendió hasta que entiende “el nuevo juego”, especialmente por la satisfacción que les produce a todos.

El potencial cognitivo del pequeño se ha desarrollado y sus experiencias han dado lugar a las habilidades lingüísticas que son el soporte de los intercambios con los adultos, y del enriquecimiento de

las relaciones con el mundo que lo rodea; el niño debe apropiarse, a partir de ahora, de los sistemas simbólicos que han sido creados y transformados desde que se originó la especie "homo sapiens". Cabe destacar la importancia de la presencia del adulto significativo para la adquisición de la lengua. Se concuerda con Lev Vigotsky (1943), quien percibió tan tempranamente para las ciencias lingüísticas el origen social del lenguaje y la importancia de la mediación y de la dirección de adulto y de la cultura para generar este desarrollo tan relevante en la vida del hombre.

### *Etapas lingüística*

Las vivencias, el clima emocional del entorno, la confianza que el pequeño logra tener en sus propias habilidades, el respeto por sus tiempos y la riqueza de los incentivos que él percibe y procesa en las precedentes etapas pre-lingüísticas son de gran importancia y fundamento para el aprendizaje del lenguaje hablado.

Los profesionales que laboran con niños pequeños deben tener en cuenta cómo se desenvuelven las etapas pre-lingüísticas porque ellas tienen un valor predicativo, ya que las actividades vocalizadoras convencionales preanuncian, también, la calidad del desarrollo del lenguaje convencional.

El bebé de aproximadamente 24 meses, para continuar con la evolución lingüística, no tiene otros recursos que sus vocalizaciones, las primeras palabras que sabe decir, el juego, incluyendo al pictórico y la imitación.

Hablando, vocalizando, jugando e imitando puede formar sus primeras imágenes mentales de las personas y de las cosas; de esta manera, podrá mostrar el estado de su conocimiento lingüístico, que es, en estos momentos de los 2 años de edad, más funcional que estructural. Así, un pequeño, en esta etapa, sorprenderá con la riqueza del lenguaje que posee, por las palabras que puede repetir, cuando, por ejemplo, le dan algo y su mamá le enseña, a dar las "gracias", puede decir, "de nada" cerrando el ciclo del hábito social hasta que aprende a diferenciarlos por el uso más que por el manejo de las reglas gramaticales o sintácticas, por ejemplo.

Conforme vaya evolucionando el control mental de la expresión motora, es decir, la psicomotricidad, estas imágenes serán representadas, apoyadas en el contacto directo con las personas, primero, y con los objetos, después; tendrá la posibilidad de dibujarlas, de modelarlas, de armarlas para mostrar qué es lo que él ha captado de los roles, de los usos, de los tamaños, de las formas, de los colores, de las posiciones,

de las distancias, del peso, de la fuerza, y del sin fin de atributos que poseen las personas, las situaciones y los objetos.

Tres acciones novedosas debe aprender, y para hacerlas suyas no hay mejor recurso que la repetición. Cualquiera que observa la actividad de un pequeño de entre 18 y 24 meses puede constatar esta repetición, que no es de ninguna manera mecánica, sino dinámica, porque en cada repetición va agregando más datos al conocimiento que está construyendo; por eso es, como se dijo, su mejor recurso.

La primera acción que debe aprender es la de asociar alguien o algo de su entorno con una producción sonora particular, el nombre o palabra que lo designa y que es compartida por los demás. Al principio sólo podrá con esta asociación en el ambiente de la casa, o del Jardín; la generalización vendrá con el uso.

La segunda acción es la de pronunciar esa secuencia particular de sonidos que forma la palabra. No es nada fácil esta segunda acción, porque los fonemas tienen distintos requerimientos para su articulación y pronunciación; los gestos del adulto ayudan, la melodía de la voz, también. Ellos usan la economía de esfuerzo y dicen “kiki” por “aquí”, “kioskio” por “kiosco”, “Papá Nobel” por “Papá Noel”, “meme” por “leche”, “ugo” por “jugo”, y siguen los ejemplos...

La tercera acción, cuyo logro es evolutivo también, es enriquecer el significado de las palabras hasta llegar al aceptado convencionalmente por su cultura. Por ejemplo, el niño sabe decir “mesa”, pero cuando dice esa palabra, no se refiere al concepto de “mesa” como “cualquier superficie plana en donde se pueden depositar objetos”, sino a la “mesa” que él conoce y con la que tiene experiencia. Lo mismo puede decir “guau guau” a cualquier animal, hasta que la práctica, el uso, la significación y la evolución cognitiva lo ayuden a identificar, primero, y a diferenciar, después, como dos procesos autónomos del conocimiento con los que podrá, paulatinamente, *llamar a las cosas por su nombre*, por ejemplo.

La emisión de las palabras es un proceso, al principio, relativamente lento; a los dos años, el niño puede utilizar y comprender más de 20 palabras aproximadamente, luego, y vertiginosamente, su lenguaje puede llegar a las 2000, alrededor de los 4/5 años.

El gran paso de los 2 años, aproximadamente, es que puede usar las palabras que indican nombres con adjetivos, por ejemplo: “grande-chico”; “lindo-feo”; “papá pie gande”, “Toto pie tikichito”, y comprende, además, preguntas del tipo: ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Qué? ¿Quién?

Cuando se le pregunta: “¿Quién es lindo?”, responde: “Yoooooooo”, levantando su bracito. Puede comprender, también, frases y oraciones

de dos o tres preposiciones: “¿A dónde va el niño?”; “Al Jardín”; “por la vereda” y otras.

El niño/a de 3 años, suelen usar las palabras que en situaciones similares usan sus padres, especialmente la mamá. Tal hecho es una nueva demostración acerca de que el lenguaje no se adquiere en solitario; la presencia del otro, cuando éste es significativo, le dará riqueza y fluidez. El docente de Sala de 3 años es muy importante en este caso, ella/él, son otro referente del lenguaje del niño.

El niño, para hablar, para comunicarse, para expresar sus deseos, sus intenciones no necesita de las reglas idiomáticas; la importancia de las mismas la comprenderá más tarde. Necesita, en cambio, de una gran fluidez comunicativa de las personas que están con él, del uso rico de sinónimos, homónimos, parónimos, expresiones variadas, palabras cortas, palabras largas, palabras que indican cosas dulces, amargas, ácidas, palabras, en síntesis, que expresan las cualidades, los sentimientos, los estados de ánimo, las sorpresas, las tradiciones, los acontecimientos importantes, los juegos, las canciones, palabras, palabras, palabras...

Los cuentos y los relatos referidos a sucesos de la vida diaria y al mundo de la fantasía tienen un atractivo particular. El habla es, a los 3 años, un dominio propio. El niño/a repite e imita las conversaciones que escucha y tiene la virtud de emplear la palabra exacta en el momento preciso. A veces, no sabe aún su significado, pero sí capta la circunstancia en que se ha dicho, y esto es lo que él/ella ha registrado. Los cuentos o relatos cortos deben ser contados y/o leídos usando las mismas palabras, porque se ponen en juego la mayor parte de las funciones cognitivas, la atención, la memoria, la imaginación; pronto el niño repetirá el cuento sin necesidad de leérselo y ¡cuidado con equivocarse el lector!

El uso de pronombres, “mío”, “yo”, “vos”, “tú”, se hacen de uso frecuente.

Es alrededor de los 4 años, momento en que se realiza la primera expansión sintáctica, en que el niño puede construir y decir frases con gramática muy simple. Usa los verbos en imperativo y presente del indicativo al principio, y después, en infinitivo y en pasado; el futuro es difícil, porque, por ejemplo, todavía no ha experimentado lo suficiente las nociones de tiempo; si bien usa las palabras “mañana”, “noche”, no entiende que tiene que esperar para que se cumpla esa secuencia, y esperar es algo que a los 4 años debe aprender; además de no poder esperar, las relaciones de ayer y mañana son confusas en algunos niños.

Pueden persistir algunas dificultades articulatorias o de fluidez, por ejemplo [tero] por “quiero”; [naája] por “naranja”, o el personalísimo [me boriqué] por “me equivoqué” (Ana Belén).

Estas particularidades articulatorias pueden ser normales hasta el 4º año de vida, y caracterizan a las dislalias fisiológicas de esta edad, con simplificaciones fonéticas; son frecuentes y también evolutivas, de tal manera que desaparecerán con el uso, las sustituciones, “peggo” por “perro”, “tralajo” por “trabajo”, “pudí ver” por “pude ver”, las omisiones, las inversiones.

En otro orden, el tono y la melodía del habla, la pronunciación, se han ejercitado y casi son como las de los adultos de su entorno. La adjetivación es abundante y variada, los adverbios aparecen con menos frecuencia.

El niño de 4 años es un hablante poderoso, un activo participante en las conversaciones, todo lo sabe y todo lo puede, canta, baila, es “princesa”, “sirenita”, “actriz y cantante”, “príncipe encantado”, “goleador”, “invencible guerrero con su espada de agua”, amorosa “mamá”, encantadora “Seño”. Obediente y fiel a la palabra de dos seres fantásticos a imitar: padres y maestros. Por ello: “abuelos abstenerse de cambiar algo”.

Ha pasado de ser un bebé indefenso que maravillaba con sus primeros arrullos y sonrisas a desempeñarse como un buen interlocutor, que opina, que es gracioso/a, que decide, que ordena, que expresa toda la gama de sentimientos, que se hace escuchar, que dibuja, que actúa, que colabora intencionalmente, que grita, que se molesta cuando lo limitan, que alegra, que divierte que “lee” y que “escribe”, que, en síntesis es poseedor de una herramienta invaluable, el lenguaje, gestual, oral, comunicacional, el habla que aprendió de sus papás, de sus “seños”, y con la cual está listo/a para proseguir el camino de su desarrollo que lo llevará, ¿por qué no?, a plantear problemas o a ofrecer soluciones que le permitan a la especie de la que es un sólido integrante ser, con su participación, cada día más humana.





- AGUADO, G. (1995) *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años*. CEPE. Madrid.
- BOEHM, A. (2000) *Test Boehm de conceptos básicos*. 10 ediciones Tea. Madrid.
- BRUNET, O., I. Lezine (1980) *El desarrollo psicológico de la primera infancia*. Edición Pablo del Río. Madrid.
- CASE, R. (1989) *El desarrollo intelectual*. Paidós. Madrid.
- DIGISTANI, E. (1997) *Cátedra Psicología Educacional*. UBA. Buenos Aires.
- (2005, 2006, 2007) *Niños Pequeños en acción*. Fichas de la cátedra Psicología Educacional Buenos Aires.
- FODOR, J. A. (1986) *La modularidad de la mente*. Morata. Madrid.
- GARDNER, H. (1995) *Inteligencias múltiples*. Paidós. Madrid.
- NARBONA, J., C. Chevie-Muller (2001) *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Segunda edición. Masson. Barcelona.
- OLLER, D. K. (1980) "The emergence of the sound of speech in infancy". En: YENI-KOMSHIAN, G. H., J. F. KAVANAUGH, C. A. FERGUSON (eds.) (1980) *Child Phonology, Vol. 1, Production*. Academic Press. New York.
- RONDAL, J. (2001) *El desarrollo del lenguaje*. Isep. Barcelona.
- VINTER, S. (1994) *L'émergence du langage de l'enfant déficient auditif: Des premiers sons aux premiers mots*. Masson. Paris.





## Propuestas para el desarrollo del lenguaje oral

---

Ya hemos analizado como la palabra cobra fundamental importancia. El docente acompañará la tarea de brindar al bebé o niño contención y afecto hablándole de forma tal que lo haga disfrutar y con naturalidad, mirándolo siempre al hablarle.

También revisamos las distintas etapas por las que atraviesa el niño desde que nace hasta los cuatro años y el lugar que ocupa la palabra: esta experiencia vincular por medio de la voz es algo que el bebé registra desde la panza.

En estas etapas los niños entre 1 año y 2 repiten prácticamente todo lo que escuchan a su alrededor. Tanto lo que dice el adulto, como también lo que dicen sus pares. Un ejemplo de esto es que a medida que van viendo un cuento que la maestra les va narrando y nombrando los objetos que aparecen en las ilustraciones, los chicos/as actúan a modo de “eco” de ella.

Esta situación es común en los niños y se da porque de esta forma ellos van apropiándose de las palabras. Es así como aprenden el “cómo” de la palabra y el “qué”. O sea, cómo se pronuncia y qué significa, a qué se refiere.

Lo más relevante es que en un contexto como el institucional no se corrija a los niños cada vez que pronuncian “mal” una palabra, sino que

el adulto diga las palabras y frases con propiedad y las repita si fuera necesario, así progresivamente irán perfeccionando sus emisiones orales.

Además, si escuchamos con detenimiento hablar a los más pequeños, observaremos que en su mayoría, omiten, cambian o simplifican sílabas o sonidos que les son complicados de pronunciar, por el desarrollo de su aparato fonador o porque deben cambiar el punto de apoyo, etc.

Se puede asegurar que los niños comprenden muchísimo más de lo que ellos mismos pueden expresar; cuando se les realiza un pedido o se les ofrece algo comprenden a la perfección lo que el adulto comunica, más allá de que, si ellos quisieran realizar ese pedido, lo harían diciendo una o dos palabras, señalándolo o nombrándolo en una lengua ininteligible para el adulto, pero certera para el niño.

Lo que nos interesa es crear múltiples posibilidades para que cada uno haga uso de su lengua y mejore la comunicación en general.

Luego de esta introducción aclaratoria, proponemos una serie de actividades susceptibles de variaciones que intentan mostrar cómo, a través del infinito repertorio lingüístico, por un lado, literario popular y de autor que nos ofrece la literatura infantil, se puede abrir un abanico de actividades lingüísticas, según las características evolutivas de los niños y de los grupos.

## **Sala de lactantes**

Hemos visto que, en los primeros meses de vida, los bebés empiezan a comprender cómo funciona el mundo propio y el mundo que los rodea cuando pueden escuchar, ver, tocar, realizar algunos movimientos. Así también, cuando emiten sus primeros balbuceos y alguien, les sonríe, los alza, los acaricia, les canta, les habla.

Comienzan a experimentar sensaciones corporales. Logran la primera coordinación viso-motora, pueden seguir objetos con la mirada.

A partir de los seis meses, ya empiezan a dirigir algunos de sus movimientos, son capaces de modificar las posiciones en las que los han dejado los adultos (acostado, sentado, etc.) y pueden tomar objetos en sus manos. Encuentran placer en los juegos de ocultamiento. El gateo les permite desplazarse y descubrir nuevos espacios.

A los doce meses son importantes los avances motrices; la percepción es más clara, distinguen lo familiar de lo desconocido. Se puede observar cómo se vinculan permanentemente con el medio y con los adultos familiares o maestros. Su desarrollo lingüístico les permite repetir sílabas y palabras sueltas.

## ¿Cómo puede la literatura acompañar este crecimiento?

Veamos algunos ejemplos<sup>1</sup> en los que, a partir de poesías y canciones conocidas, se introducen variantes adecuadas a cada etapa.

Estas canciones-poesías se pueden emplear para hacer juegos de ocultamiento como el que sigue a modo de ejemplo.

*Mis piecitos, mis piecitos ¿dónde están?  
Aquí están,  
aquí están.  
¿Adónde van, adónde van?  
Unos para adelante,  
ninguno para atrás.  
Ellas se acompañan  
Y se van, se van.*

(AUTOR ANÓNIMO)

O canciones que se puedan decir como poemas o cantar con la entonación que se le desee dar para unir el juego poético con la música y viceversa. Por ejemplo, a la hora de dormir, se puede asociar la observación de la luna, con la noche, el sueño, el descanso y el silencio. Toda una sucesión de situaciones que sostienen el momento del descanso nocturno. Aproximarse a la cuna cercana a la ventana, sostener al bebé en brazos, mecerlo en la falda, y otras posturas que tienen al cuerpo de la madre o del adulto a cargo como recipiente, o bien la cuna, la cama, el cochecito, espacios con significado para el lactante que intercambian sentidos con las palabras, con los versos. Es un lenguaje susurrado, cantado, relajante, tranquilizador.

### *La canción de la luna*

*La luna sale a la noche  
con la cara toda blanca,  
tiene una voz muy bajita  
y una sonrisa muy blanca.*

---

1. Excepto en los casos en que se indica el origen de los mismos, la autoría de los textos incluidos en este capítulo es de Graciela Perriconi.

*¿A la una sale la luna?  
No, mamá me dijo a las dos.  
¿A las dos sale la luna?  
No, sólo cuando tengo tos.  
Porque la luna es caprichosa  
Redondita y mimosa.*

Para estimular la coordinación óculo-manual y el reconocimiento de las partes del cuerpo se pueden utilizar títeres de guantes, de dedos, a los que adheriremos animales de tela; pueden tener cintas de colores con el fin de que los movimientos que realicen les llamen la atención a los niños, y además su empleo irá siempre acompañado de frases, juegos, preguntas:

*¿Que vuela por esta mano?  
Un sol dorado.  
¿Qué se mueve en este dedo?  
A ver que no lo veo...  
¿Qué cosa es?  
¡Un gato que está al revés!*

*¿Quién es el conejito  
que abre y cierra los ojitos?*

*¿Cómo se llama esta osa  
que toma y tira las cosas?*

También se pueden hacer títeres con medias, en las que los objetos se animicen en ellas, y serán una expresión de la mano: *una mano que actúa y habla*. Es el adulto quien lo usa y se lo pone al niño para que no se convierta en algo decorativo, sino en un objeto significativo de intercambio verbal que pretende en algún momento independizarse y cobrar vida en la mano del lactante. Jugar y hablar son dos estrategias que se entraman.

### ***Cinco Ratoncitos***

*Cinco ratoncitos de colita gris,  
mueven las orejas, mueven la nariz,  
abren los ojitos, comen sin cesar,  
por si viene el gato, que los comerá,*

*comen un quesito, y a su casa van,  
cerrando la puerta, a dormir se van.*

(AUTOR ANÓNIMO)

En la poesía-canción de los cinco ratoncitos, la maestra podrá, con títeres de guante, representar, con el bebé en la falda o sentado en la sillita, cada una de las acciones que realizan los ratones, dándole a esta composición en verso las características propias del teatro de títeres: movimiento y voz; en este caso, por medio de títeres de guante o de dedo. De esta manera, se vincula el cuerpo con la música y con el títere, ajeno pero cercano.

El docente podrá variar los versos, con nueva rima, por ejemplo: *por si viene el gato, que los correrá/comen un quesito y a la pancita va*, entre otras variantes.

Esta canción popular que ahora presentamos es para niños de siete meses hasta los deambuladores, y sirve de incentivo oral porque tiene repeticiones, alude al sonido del reloj, se puede dramatizar, ponerse o sacarse el sombrero, tomar y dejar una flor, un muñeco de la sala, pasarse una taza de plástico, en fin, múltiples asociaciones que la docente puede hacer.

Primero se sugiere presentarla a los chicos, cantar, decir, repetir y, finalmente, escenificarla. La incluimos porque es de larga tradición y ha tenido éxito en los hogares y en los Jardines Maternales y de Infantes.

*Cu Cú*

*Cu cú, cu cú*

*Cu cú, cu cú*

*Cu cú cantaba la rana,  
cu cú debajo del agua.*

*Cu cú pasó un caballero,  
cu cú con capa y sombrero.*

*Cu cú pasó una señora,  
cu cú con traje de cola.*

*Cu cú pasó un marinero,  
cu cú vendiendo romero.*

*Cu cú le pidió un ramito.  
Cu cú no le quiso dar.  
Cu cú y se echó a llorar.*

(CANCIÓN POPULAR)

Para la etapa en la que el bebé ya quiere dar y recibir, se puede trabajar con libros con abrojos, hacer un muñeco que represente un animal con una cola, una nariz, una oreja para pegar con abrojos y jugar a sacar y poner donde se pueda cada uno de ellos, al comienzo, luego, en el sitio correspondiente.

Al bebé le gusta repetir acciones, en esa repetición irá probando lo que encuentra, tratando de mostrarle al adulto lo que hace y éste observará por un lado e intervendrá con preguntas por el otro.

## **Sala de deambuladores**

El niño está tratando de marchar por sus propios medios. El movimiento es su estado habitual: camina, corre si puede, sube, baja, arroja, toma, empuja.

Explora todo lo que encuentra a su paso y se lo lleva a la boca; experimenta y descubre. Ya emplea, como hemos visto, la palabra holofrástica y en muchos casos la frase primordial y la oración completa, no es lo común, pero es importante mencionarlo porque, con estímulos y acompañamiento, son numerosos los pequeños que lo hacen. Esto les permite explorar motrizmente e interactuar más y mejor con las personas.

Veamos ahora algunas actividades que ayudan a enriquecer las experiencias motoras, sensoriales y cognitivas que pueden favorecer el desarrollo de los niños en esta etapa. Es importante que reciban estímulos de todo tipo como también oportunidades de desplazamiento.

Trabajemos con un conocido cuento breve:

### ***La gallinita moñuda***

*Había una vez una Gallinita Moñuda que estaba picoteando en el patio y se encontró un grano de trigo.*

*—¿Quién quiere venir conmigo, a sembrar el grano de trigo?*

*Y dijo el pato: Yo no iré.*

*Y dijo el pavo: Yo me cansaré.*

*Y dijo la Gallinita Moñuda: Yo solita lo sembraré.*

*Cuando el trigo brotó, creció y maduró, dijo la Gallinita:*

*—¿Quién quiere venir conmigo a llevar el trigo al molino?*

*Y dijo el pato: Yo no iré.*

*Y dijo el pavo: Yo me cansaré.*

*Y dijo la Gallinita Moñuda: Yo solita lo llevaré.*

*Cuando el trigo estuvo hecho harina, dijo la Gallinita:*

*—¿Quién quiere venir conmigo para amasar el pan con la harina de trigo?*

*Y dijo el pato: Yo no iré.*

*Y dijo el pavo: Yo me cansaré.*

*Y dijo la Gallinita Moñuda: Yo solita lo amasaré.*

*Cuando el pan estuvo cocidito y dorado, dijo la Gallinita:*

*—¿Quién quiere comerse conmigo el buen pan de harina de trigo?*

*Y gritó el pato: ¡Yo soy tu amigo!*

*Y gritó el pavo: ¡Y yo, que también lo he sido!*

*Y gritó la Gallinita Moñuda: ¡No, no y no!*

*Yo y mis pollitos que son chiquititos, itos, itos, los comeremos.<sup>2</sup>*

Este cuento narrado o representado por el maestro permite:

- Jugar con los animales: la gallina, el pavo y el pato.
- Jugar con la reiteración de la secuencia convocando a otros animales o bien cambiándolos.
- Crear la idea de la secuencia: comienzo, desarrollo y final.
- Habituar a la repetición, características de los cuentos para los más pequeños que les da la posibilidad de recordar, de agregar o sacar secuencias si se distraen porque el niño o el grupo tiene un bajo nivel de atención.
- Jugar a ser otro.
- Jugar a sembrar una semilla, recoger el fruto de la siembra. Amasar, cocinar y comer algo tan rico como el pan.
- Recrear por medio del cuento el vínculo con la mamá que ya está instalado en los niños desde temprana edad.
- Leer el cuento.
- Representarlo con títeres de dedo o títeres de guante.

---

2. Versión libre de "La petite Poule rouge", de Sara Conne Bryant, en: Fortín, E. (adaptación) (1941) *Pues señor...* Aguilar. Buenos Aires, p. 49.

- Crear, desde muy pequeños, el hábito del cuento, el momento del cuento. Alguien narra, lee o trabaja en distintos soportes con la palabra ficcional.

Hemos llegado a introducir una actividad que será constante en la dinámica del Jardín, que es la presencia de los cuentos, no de los textos informativos, que también son valiosos, sino de los cuentos, que se diferencian porque encierran un conflicto ni moral ni didáctico, sino un conflicto real o irreal a resolver.

Otra estrategia es la canción que conduce a la imitación de movimientos y sonidos e introduce otras variantes que estimulan la coordinación motora y lingüística

El maestro será siempre el referente de los movimientos y el contenido frente a los chicos; luego de repetir varias veces los versos, se recomienda dejar silencios para observar si los niños recuerdan y pueden completar los versos.

Por ejemplo:

*Con mis piecitos*

*Camino solito.*

*Con mis manitos*

*Tiro besitos.*

*Con mis piernitas*

*Salto a tus brazos*

*Y te doy este abrazo.*

Se sugiere repetir: *Con mis piecitos...*, para que los niños completen con el verbo omitido.

Otro género interesante para trabajar en el Nivel Inicial es el teatro, que tiene que tener presencia; el teatro es un lenguaje total, es un género creativo y lúdico, adjetivos que le caben por definición.

El manejo del esquema corporal, la posibilidad de moverse en forma constante en el espacio y la socialización son los aspectos con los que los maestros deberían trabajar en los Jardines. Hay que insistir en crear situaciones que faciliten ejercitar estos tres elementos que preparan el terreno de la dramatización primero y sienten las bases de lo que será producir situaciones teatrales posteriores.

El teatro que se impone en el Jardín Maternal así como en el de Infantes por las características evolutivas de los chicos es el teatro de títeres.

## Hablemos de los títeres

“El mundo de contradicciones en que el niño se mueve habitualmente se desahoga en un muñeco, el confidente ideal. Que no se burlará ni lo traicionará nunca.

Además recibirá, indiferente, uno que otro castigo injusto, que aliviarán al niño del rencor que le produjo alguna injusticia cometida con él.

¿A quién, si no a su muñeco pudo contar aquella maravillosa niña que fue Ana Frank, las cosas terribles que estaba viviendo?

¿Con quién, si no con su muñeca, desahogaba violencias y ternuras aquella otra extraordinaria niña que fue Hellen Keller?

La muñeca no es la misma. Es... todo lo que el niño pone en ella. Es... su soledad, su frío, su calor, su miedo.

Porque el niño está lleno de miedos reales e imaginarios. Es una ovejita espantada ante el misterio de la vida” (Finkel, 1989).

De esta cita inferimos, a través de la síntesis que hace la autora, qué connotaciones tiene el títere para los chicos: un muñeco a quien se le da vida, y que se convierte en un receptor ideal. Le brinda la posibilidad de crear junto a él y no le exige nada, más bien lo recibe; el niño obtiene todo a cambio, un compañero, alguien en quien abrigarse, con quien jugar, con quien enojarse y a quien amar.

## Qué tipos de títeres podemos manejar en el Jardín Maternal<sup>3</sup>

1. Marioneta de guante o títere de cachiporra, o lo que genéricamente se designa como “teatro de guiñol”. Consta de una cabeza de cualquier material y un camisolín de medio cuerpo; se maneja desde abajo y adentro con la mano. Hay diversas maneras de manejo; el estudio de su técnica es un buen ejercicio de digitación diaria para lograr extraer de la mano el máximo de expresividad.
2. Los derivados del títere de guante, en los cuales la mano es el centro de la expresión y el movimiento:

---

3. Según Mané Bernardo (1977), en: *Títeres = Educación*. Estrada. Buenos Aires.

- Los *marots* o marotes: tienen la cabeza insertada en un eje giratorio que forma parte de una percha; se viste con una gran capa que posee una sola manga terminada en un guante donde calzarán el brazo y mano del titiritero, aprovechando así la expresión y movilización de ésta; el movimiento de la cabeza se hace con la otra mano que sostiene el eje; se maneja desde abajo. Este tipo de muñeco puede utilizarse en un escenario, como personaje presentador del espectáculo.
- Los títeres llamados “dedal”: son cabecitas que se colocan como dedales en cada dedo de la mano, pudiendo trabajar con diez personajes a la vez. Técnica muy interesante y práctica, actualmente, se manejan desde abajo.
- Los hechos con los dedos, aprovechan la movilidad de los dedos índice y mayor que constituyen las piernas de la figura o del títere, y a partir de la muñeca hacia arriba se sujeta una siluetita de cartón con medio cuerpo, cabeza y brazos. Al desplazar las dos manos por una mesa se obtienen dos figuras de especial efecto en todo número en el que las piernas constituyan el principal atractivo (bailes, patinaje, equilibrios, etcétera). Por su fácil construcción y efecto, son muy recomendables para usar por las docentes en la sala.
- El muñequito pequeño, aproximadamente de veinticinco centímetros, con camisolín y dos piernitas corta; para manejar con una sola mano y los cinco dedos: mayor, en la cabeza; índice y anular, en los brazos; pulgar y meñique, en las piernas; se manejan desde abajo y pueden mostrarse directamente a los niños sentándolo en la otra mano.
- Varios: aquí podemos agrupar y enumerar todas las creaciones que se le ocurran al maestro para una mejor vinculación del niño con el muñeco.
- El aprovechamiento exclusivo de la expresividad de la mano; sola o con cintas, recortes adhesivos de color u otros elementos, la mano se va convirtiendo en un medio ideal para iniciar el camino de la pantomima.

Se sugiere una presentación programada y secuenciada de los distintos títeres para obras cortas, juegos teatrales sencillos sobre una mesa, como objeto de introducción al cuento, como presentadores o simplemente como un recurso para enriquecer los juegos comunicativos.

Si intentamos entre el pasaje de la sala de deambuladores y la de 2 años preparar un espacio donde ha de realizarse la representación, ésta puede armarse:

- en un ángulo de la sala con un paño o cortina delante;
- en el marco de una puerta con una cortina delante;
- detrás de una mesa o sillas puestas en hilera;
- sobre una mesa, dos sillas y una colchita o manta para cubrirlas;
- un biombo a una altura propicia para mover los muñecos con libertad y gracia;
- una ventana que dé al exterior colocando sobre las hojas un paño;
- un retablo armado por los padres o los maestros.

Recordemos que la expresividad de los títeres de guante y sus variables es el elemento que debe tenerse en cuenta porque es el muñeco el factor convocante y no todo lo que lo rodea.

## Qué deberíamos hacer con los títeres en el Jardín

Construirlos, armarlos, para que cada chico haga uno a su medida, un títere que tenga los caracteres que éste necesita para sentirse bien. Sería conveniente que fueran de mano o de varilla, con el fin de manejarlo con soltura y llevarlo adonde quiera.

Promover la comunicación con y por medio de éste, pues ver dialogar a un chico con su muñeco es una fotografía de su mundo interno. El títere, al decir de Finkel (1989), suele ser el pretexto del personaje que lleva adentro; es el osito, el mono a quien quiere, o un perro imaginario que desearía tener, así como la cucaracha que lo atemoriza o un león de cuentos que lo ha dejado “preocupado” luego de conocerlo.

Participar del juego del niño con el títere, para integrarse en su mundo y además integrarlo al mundo de la representación, que de eso se trata; el maestro tendrá un títere propio, y colaborará con los chicos en la preparación de sus títeres.

Este muñeco le expresará palabras, gestos, matices de voz. El títere a su vez le brindará al adulto la posibilidad de comunicarse con el niño interior, descubrir sentimientos guardados celosamente, conectarse de otras formas con el pequeño.

Preparar finalmente un guión para poner en acción todo el trabajo previo arriba relatado. Un guión como éste, a modo de ejemplo:

*Esta es la historia de un árbol que se cansó de vivir en el mismo lugar junto a sus hermanos que hablaban siempre de lo mismo: los pájaros, los vientos, las lluvias, y...*

*Este árbol levantó sus pies de raíces y se fue de la plaza.*

*¿Adónde fue?*

*¿Con quiénes se encontró?*

*¿Qué hizo?...*

*¿Cómo se vistió?*

A partir de aquí, veremos cómo y de qué forma construimos con los niños una historia en la que participen sus muñecos y su imaginación. En forma breve, coordinada por la docente.

El maestro será, en todos los casos, un moderador; orientará la participación, pues este es un excelente ejercicio dramático que se propone y puede realizarse a cualquier edad y con todo tipo de títeres.

Otra propuesta es armar un guión muy sencillo que conserve los tres momentos fundamentales del relato: apertura, conflicto y desenlace sobre un tema que también puede estar orientado en la naturaleza, por ejemplo:

*El conejo Juan se encuentra con la coneja Mayi y los dos juntos van a visitar a su prima la coneja Pintita.*

*Cuando están caminando encuentran en el camino un enorme paquete lleno de zanahorias blancas: ¡qué raro!*

En este momento se genera el conflicto, sin el cual es imposible armar cualquier relato literario, ya sea narrativo o teatral.

*Lo toman muy sorprendidos y se lo llevan a la casa de Pintita.*

*Toc, Toc -golpean la puerta con fuerza-.*

*Pintita los recibe con un gran "Hola, ¿qué tienen ahí?".*

*Ellos le explican cómo encontraron ese paquete de zanahorias blancas.*

*-¿Las comemos? -pregunta Mayi.*

Aquí sobreviene el cierre o desenlace que quedará en manos de la maestra, de los chicos, lo crearán entre todos.

A continuación transcribimos algunos ejemplos en verso y en prosa de textos que pueden interpretarse por medio de los títeres; uno de ellos de una de las grandes titiriteras argentinas: Mané Bernardo quien, junto a Sara Bianchi, trabajó afanosamente para instalar un espacio para el teatro de títeres en el Jardín de Infantes. Sirvan los ejemplos como muestras de lo que el docente puede trabajar con los chicos con diferentes tipos de títeres.

## *Canción de las rayas*<sup>4</sup>

(Para jugar con títeres o siluetas.)

Anunciador: *Una raya sola  
y una y otra más.  
Muchas rayas juntas.  
Eso y nada más.*

Gato: *Yo soy un gatito  
todo rayadito.*

Cebra: *Yo soy una cebrita  
con muchas rayitas.*

Pelota: *Yo soy una pelota  
toda rayadota.*

Raya: *Y yo solamente  
una raya soy.*

Todos: *Una raya sola  
no sé lo que es.*

Raya: *Si querés saber  
soy un pez.*

Todos: *Una raya sola  
no nos gusta nada.*

Coro: *Una raya sola  
y una y otra más.  
Muchas rayas juntas.  
Eso y nada más.*

## **Sala de dos años**

A esta edad los niños han adquirido independencia porque caminan; muchos hablan usando oraciones y con fluidez; están ingresando

---

4. Bernardo, M. /1972) *Títeres*. Latina. Buenos Aires.

en la etapa del control de esfínteres y pueden interactuar con los adultos y entre ellos con libertad; saben pedir, eligen sus juegos, empiezan a escuchar a los otros, tíbiamente.

Ellos pueden manipular libros, les gusta observar las imágenes, reconocer los distintos personajes, dar vuelta las páginas.

Se puede armar un libro con transparencias, utilizándolas como páginas. Estas láminas transparentes nos dan la posibilidad de superponer visualmente imágenes que van formando un todo.

También es posible hacer libros con goma eva y ponerles un breve y conciso relato, por cierto que es el momento de usar con autonomía la biblioteca infantil o bebeteca.

Cuando hablamos de transparencias las incluimos en la clasificación de libros para los más chiquitos (véase el capítulo siguiente).

Se puede hacer un libro sobre animales en un jardín con árboles y algunas flores; al comienzo se verá la imagen de los distintos animales con el jardín de fondo (es conveniente utilizar colores primarios y distintas texturas en los dibujos), para que, a medida que vayan dando vuelta las hojas, desaparezcan uno a uno los personajes, hasta visualizar sólo el paisaje. Esta actividad mueve a los niños para que describan lo que ven y distingan elementos constituyentes de la ficción (personajes, espacio, acciones, secuencias temporales).

Incorporamos en todas las salas la poesía y el teatro; sobre todo la poesía de humor y que puede acompañarse con expresión corporal.

*No alcanzo el vasito,  
me subo a la mesa,  
me caigo, me caigo  
pum, pum, ¡mi cabeza!*

En esta etapa narramos un cuento más complejo alargando o acortando la historia; observemos que en este cuento hay una historia, un personaje y una pérdida que termina con un encuentro.

### *La planta de Mariel*<sup>5</sup>

*Aquel día Mariel no pudo ir a la escuela ni salir a jugar porque estaba enfermita.*

---

5. Garrido de Rodríguez, N. (1992) *La nubecita deshinchada* (adaptación). Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.

*Se tuvo que quedar en la cama quieta y aburrida. Entonces se puso a dibujar: primero hizo un palito, así, después otro y otro más. Luego dibujó una hoja toda alargadita y como le salió tan bien llenó todos los palitos con hojas que pintó con todos los colores que tenía.*

*Mariel miró el dibujo y dijo: ¡Qué linda plantita!*

*—¡Muchas gracias! —contestó un voz finita, finita.*

*Mariel miró para todos lados, miró debajo de la almohada, debajo de la cama, en la manga del camisón... y no vio a nadie.*

*—¡Quién dijo muchas gracias? —preguntó.*

*—¡Yo! —contestó la voz finita.*

*Entonces Mariel se dio cuenta que quien le hablaba era la planta dibujada.*

*—Los dibujos no hablan —se dijo asombrada.*

*—Yo sí, me dibujaste tan bien que parezco de verdad. ¡Me gustaría tener una flor!*

*—¡Te la dibujo ya!*

*Y Mariel dibujó una flor redonda y amarilla como el sol.*

*Fue así que todos los días la nena conversaba con su planta hasta que se curó y volvió a la Sala del Jardín.*

*Cuando Mariel volvió del Jardín, por la tarde, fue a buscar su dibujo y no pudo encontrarlo.*

*—¿Dónde está mi planta de flor amarilla? Estaba debajo de la cama, maaa!!!!*

*—¡Ay! Seguro que la barrió con toda la basura —dijo la mamá—, pero ahora que me acuerdo el papel salió volando por la ventana y me parece que cayó en el jardín.*

*Mariel corrió al jardín, buscó y buscó por aquí y por allá, pero el papel con la planta dibujada había desaparecido. ¡Qué pena grande sintió!*

*Pasaron los días y las noches y las tardecitas hasta que llegó la primavera.*

*Un día de esa primavera, Mariel estaba jugando en el jardín y descubrió muy escondida una planta pequeña llena de hojas alargadas, con una flor redonda y amarilla como el sol.*

*—¡Qué linda plantita! —dijo.*

*—¡Muchas gracias! —contestó la vocecita.*

*¡Sí! Era el dibujo, ¡pero de verdad! La nena estaba tan contenta, cortó la flor despacito, la puso en un vaso y se la llevó a la habitación mientras le contaba bajito cuánto la había extrañado.*

*Y así con un sol amarillo*

*me pongo este cuento en el bolsillo.*

Este cuento ofrece estas pistas que explicitamos y seguramente muchas otras que encontrará el lector:

- Presentar el cuento: una historia de ficción con un conflicto central.
- Dramatizar el cuento con el niño/a y una planta real o creada.
- Inventar otros diálogos.
- Buscar la planta en otros lugares fuera de los que enuncia el cuento: inventar, enumerar.
- Hacer juegos de ocultamiento con distintos papeles, lienzos, lugares: hacerla aparecer y desaparecer.
- A partir de los personajes del cuento crear otro y sacarlo de un bolsillo que no sea aquél en el que se pone el narrado.

Como lo hicimos en la Sala de deambuladores, transcribimos aquí obras de títeres para trabajar con las modificaciones que el maestro/a desee y con la clase de títere con la que se sienta más a gusto por su personalidad, por el placer que sienta al hacerlo y además para el grupo que conoce y tiene a cargo.

Seleccionamos obras sobre las que hemos hecho algunas actualizaciones lingüísticas. Es decir, cambiamos palabras en desuso, giros idiomáticos, suprimimos alguna escena. Estas libertades las puede tomar el docente porque es ella o él quien sabe exactamente el grado de permeabilidad emotiva e intelectual que puede lograr con la selección hecha.

### *Tira que te tira*

(Adaptación de un viejo cuento popular. Se realiza en retablo con títeres de varilla o bien con los títeres de guante, cada uno es un personaje, se puede apelar a las muñequeras, para los distintos animales.)

Escenografía: la ambientación será una huerta sencilla con las verduras representadas en forma realista.

Vemos que introduce la obra un trujamán o presentador oficial que va llevando el relato junto con los niños, en este caso se llama Titeretín.

Titeretín: *Había una vez un abuelo que tenía una linda huerta. Había sembrado tomates (pasa el tomate) y los tomates crecieron... Había sembrado zanahorias (pasa la zanahoria) y las zanahorias crecieron. Había sembrado*

*papas (pasan las papas) y las papas crecieron. Una mañana el abuelo fue a la huerta. Y... ¿qué vio?*  
(Entra el abuelo y mira la huerta.)

Abuelo: *¡Oh! ¡Qué linda papa! La voy a arrancar y me la comeré hoy en el almuerzo* (se reclina y tira de la papa).  
(Insiste.) *¡No sale! ¡Uh! ¡Uh! ¡Uh!*

Titeterín: *Y tira que te tira, tira que te tira... la papa no salía.*

Abuelo: *Buscaré a alguien que me ayude a tirar de la papa* (se va cantando bajito).

Titeretín: *Y se fue caminando... caminando... y llegó hasta la gran cocina y... ¿a quién vio el abuelo cocinando el rico puchero del almuerzo?* (pausa para que los niños contesten).  
(Vuelve el abuelo.)

Abuelo: *¡Abuela, eh, abuela!*

Abuela: *¿Me llamabas?*

Abuelo: *Ayúdame a tirar de la papa, ¿quieres?*

Abuela: *¡Sí, claro!* (se inclinan los dos y tiran de la papa).

Abuelo y Abuela: *¡Uh, Uh, Uh, Uh!* (simultáneamente la narradora dice:)

Titeretín: *Y la abuela tiró del abuelo y el abuelo tiró de la papa y tira que te tira y tira que te tira... la papa no salía* (se va).

Abuelo: *Lamaré a alguien más, para que nos ayude a tirar.*

Abuela: *¿Por qué no? Es muy justo* (se van los dos cantando).

Titeretín: *Y se fueron caminando, caminando y... ¿a quién se encontraron corriendo detrás de las lauchitas?* (vuelven el abuelo y la abuela).

Abuelo: *Gato, gatito.*

Gato: *¡Miau! ¡Miau! ¡Miau! ¿Me llamabas abuelo? ¡Miau!*

Abuelo: *Ayúdanos a tirar de las papas ¿Quieres?*

Gato: *¿Por qué no?* (se colocan en posición y tiran).

Los tres: *¡Uh! ¡Uh! ¡Uh!*

Titeretín: (simultáneamente) *Y el gato tiró* (da tiempo para que los niños hablen) *de la abuela. Y la Abuela tiró... del abuelo y el abuelo tiró... de las papas Y... tira que te tira, tira que te tira... la papa no salía.*

Abuelo: *Buscaré a alguien más para que nos ayude a tirar de la papa. ¿Eh? ¿Qué les parece?*

Todos: *¿Por qué no?* (se van en fila uno detrás del otro, cantando).

Titeretín: *Y... ¿a quién encontraron corriendo detrás de las ovejas?* (vuelven todos).

- Abuelo: *¡Perro! ¡Eh! ¡Perrito!*
- Perro: *¡Guau! ¡Guau! ¡Guau! ¿Me llamabas, abuelo?*
- Abuelo: *Ayúdame a tirar de las papas ¿Querés?*
- Perro: *¿Por qué no?*
- Todos: *¡Uh! ¡Uh! ¡Uh! ¡Uh!*
- Titeretín: *Y el perro tiró del gato. Y el gato tiró de la abuela y la abuela tiró del abuelo. Y el abuelo tiró de la papa y... tira que te tira... tira que te tira... la papa no salía (el ritmo del "tira que te tira" varía según la narradora lo haya hecho lento o apurado, cosa que puede hacer alternativamente). Entonces, el abuelo estornudó: ¡Atchís! ¡Atchís!*
- Titeretín: *Y todos estornudaron juntos con tanta fuerza que las papas salieron (lo muestra).  
-¡Viva, Viva! -todos gritaron y aplaudieron, los abuelos y los animalitos.  
Y los chicos... (se los invita a aplaudir y a repetir "¡Viva!")*
- Titeretín: *Y con aplausos y comida esta obrita se termina.*

### *Conejín de visita*

Personajes: *Relator, Conejito, Conejita, Paulita.*

- Relator: *Queridos amiguitos, ¿les gustan a ustedes los conejos? ¿Sí? Son muy simpáticos y muy graciosos; por eso, ahora les voy a contar la historia de uno de ellos. Es la historia de Conejín el soldado, y empieza así:*
- Con una galera verde,  
Conejín, el soldado,  
va de visita  
a la casa de al lado.  
toca el timbre  
apurado,  
baja las orejas,  
camina tres pasos  
y muy enojado  
se queda parado.  
Con un moño rosado*

*Conejita Paulita  
se pone una capita,  
se asoma a la ventana,  
y mira a la visita,  
corre para abrir la puerta  
al vecino de al lado.*

Relator: *Y ahora, queridos amiguitos, escuchemos lo que se dicen los conejitos:*

Conejín: *Buenos días, señora Paulita.*

Conejita: *Buenos días, señor Conejín.*

Conejín: *Aquí traigo una bolsa de harina  
muy fina.*

Conejita: *Muchas gracias, señor.*

Conejín: *Aquí traigo lechuga  
y zapallo  
y un gallo.*

Conejita: *Muchas gracias, señor.*

Conejín: *Y aquí traigo  
un pedazo de cuero  
para hacer un gran sombrero.*

Conejita: *Muchas gracias, señor.  
¡Qué hermosos regalos!  
¿Son todos para mí?*

Conejín: *¡Sí, sí! ¡Sí, sí!*

Conejita: *Espere un poco  
Señor don Soldado  
no esté tan apurado  
que yo también  
tengo aquí un regalo:  
una flor de color maní.*

Conejín: *Muchas gracias, señora.*

Conejita: *Tengo aquí  
una flor de alcaucil.*

Conejín: *Muchas gracias, señora.*

Conejita: *Y aquí hay  
una torta quemada,  
toda colorada  
como una empanada.*

Conejín: *Muchas gracias, señora.  
¡Qué lindos regalos!  
¿Son todos para mí?*

Conejita: ¡Sí, sí! ¡Sí, sí!  
 Relator: Conejín, el soldado,  
 da una media vuelta.  
 Conejita Paulita  
 se da otra vueltita.  
 Y muy apurados  
 se fueron abrazados.  
 Y aquí terminan  
 estas rimas  
 que hemos inventado.<sup>6</sup>

“Conejín de visita” puede ser realizado con tres títeres de guante, con siluetas recortadas o combinando en teatro de sombra la escena de los conejos, y un títere de guante (un enanito, un payaso o cualquier otro personaje), el relator.

## Algunas actividades secuenciadas

En esta sala del Jardín Maternal podremos incorporar todos los géneros presentados y trabajados ya con los niños, juegos de palabras, juegos teatrales. Propondremos, a modo de ejemplo, lo siguiente:



### ¿Qué veo cuando me miro?

#### Fundamentación:

El trabajo con el cuerpo es una de las experiencias más gozosas e importantes que realizan las personas en distintos momentos de sus vidas. El cuerpo es el registro del tiempo y de los hechos que dejan huellas en él. Los hechos son el producto de la vida que transcurre.

En esta primera etapa del desarrollo del niño y de su madurez cognitiva, conocer su cuerpo y reconocerlo progresivamente, descubrirlo en soledad y en compañía de los otros es una experiencia muy rica y es deseable por todos los adultos que sea muy feliz.

6. Versión de un poema del libro *Jugando con Babataty*, de Mané Bernardo (1971), en: *Poesía*. Instituto Amigos del Libro. Buenos Aires.



Si además puede poner en palabras su cuerpo y las sensaciones que le ocasiona conocerlo, así como mirarse en los demás, mirarse en espejos que le devuelven una imagen que va armando de sí, este poner en palabras no es una actividad más, es una construcción personal que irá modificando a medida que crece.

De tocarse los pies, descubrir las manos a tomar un espejo y darse cuenta de que se está viendo hay un puente que ha cruzado interiormente y que puede verbalizar alimentado por los adultos acompañantes de este progreso.

Esta propuesta está orientada a la propia percepción y a su manifestación lingüística y de los objetos que rodean al niño. Pero el movimiento tiene un papel muy importante porque es el movimiento el que encadenará las acciones en las diferentes secuencias.

### **Objetivos:**

- Reconocer el cuerpo propio y el de los otros.
- Manifestar las emociones y sensaciones que surgen a partir del descubrimiento del lenguaje.

### **Contenidos:**

- Reconocimiento del cuerpo propio y del de los otros.
- Manifestación de las emociones, sensaciones que surgen a partir de este descubrimiento por medio del lenguaje.

### **Propuestas:**

- **Trabajo con la cara:**

*Empleo de espejos o de fotos con las caras de los chicos en las cuales están sonriendo o riendo.*

*Pregunta inicial: ¿Qué nos pasa cuando nos reímos? Nos reímos y...*

*Se muestran las fotos variando las preguntas para que no sea monótona la actividad, pero conservando un tipo de registro de fotos que quiero lograr. Si cuento con espejos para cada niño, entonces propongo los estados de ánimo que quiero que reconozcan en los espejos. Reímos, lloramos, gritamos y estamos muy serios. Contrario de no reírse, de estar serio.*



*Se desarrolla un juego imitativo.*

*Como referente, se retoma en el cierre lo desarrollado en el inicio de la actividad: los chicos se reconocen, imitan las caras de las fotos o las que hacemos frente a los espejos.*

- **Jugar a poner caras y pensar qué le está pasando a ese nene:**

*Se acompaña con fotos de otros chicos, o bien con ilustraciones sacadas de revistas en las que el niño/a es el centro de la imagen total.*

*Pregunta inicial: ¿Qué le estará pasando?*

*Llora porque tiene hambre, se ríe porque le hacen cosquillas, mira atento a su mamá que se acerca, etc. Todo lo que se surja de la imaginación de los chicos; y espero que cada uno lo exprese y los estimulo por medio de preguntas disparadoras.*

*Miran, observan y cuentan.*

- **Puedo armar historias:**

*Se trabaja con la inventiva y el movimiento total del cuerpo (se dejaron de lado los espejos): Lola se ríe mucho cuando ve los dibujitos, viene su hermano y la pellizca.*

*Lola llora mientras su hermano se asusta porque tiene miedo de que su mamá se dé cuenta de lo que hizo.*

*Todas las imágenes que usemos tienen que tener nombre.*

- **Puedo contar qué está haciendo cada uno de estos chicos:**

*Primero se presenta y describe:*

- *Una niña negra se hamaca.*
- *Un chico rubio juega con la pelota.*
- *Una nena muy alta se sube a un árbol con manzanas.*
- *Un nene gordo corre tras un conejo.*

*Los chicos van enumerando como puedan cada una de ellas, con detalles o bien solamente se limitarán a nombrar lo que más les llama la atención.*

- **Cuento lo que veo. Armo situaciones:**

*La nena se sube al árbol y el nene gordo quiere subir también.*

*La nena negra se hamaca y el chico rubio se quiere hamacar con ella.*

*Uno las oraciones entre sí hasta formar una historia mínima que volveré a reiniciar otro día entrecruzando las frases.*

Se proponen preguntas indicadoras, sugerentes o bien disparadoras de las imágenes que se están leyendo, después se trata de unir las junto a los chicos y finalmente se proponen otras uniones libres de esas imágenes a modo de elaborar un relato simple.

### **Materiales:**

Espejos individuales y espejo de Sala, si lo hubiere, para que cada uno se vea entero y pueda ver a los otros. Fotos individuales de los niños, sin padres, ni hermanos..., ilustraciones de chicos, fotos de chicos en los que se privilegie el cuerpo entero. Muchas fotos e ilustraciones que quieren mostrar una parte del cuerpo, por ejemplo, la cara.



(Sería muy interesante y enriquecedor que los niños incorporaran trabajos de plástica: hacer, con masa, caras, y en ellas, con ayuda de la maestra, poner la nariz, la boca y los ojos.)

En todos los casos el docente trabajará con libertad y el beneficio que le otorga conocer a los chicos, y además se irá guiando por las fortalezas que construya para propiciar otros enlaces que tengan como eje la acción del cuerpo.

Las propuestas se van haciendo, por lo tanto, el cierre de cada uno dependerá de la evolución que hayan tenido.

Esto significa que nada está cerrado, terminado ni es rígido a cumplir.

Como en los casos anteriores, dejamos un cuento y un relato que puede adecuarse a esta etapa, haciendo la salvedad de que no hay un canon literario por edades sino por aceptación y placer del lector. La diferencia entre cuento y relato es que el primero lleva un conflicto y un desenlace mientras que el segundo cuenta algo que sucede de una manera pero que podemos cambiarlo como queramos pues no tiene una estructura literaria. Creemos que bastará leerlos para entender.

### ***Un remedio para no llorar***

*Había una vez una nena que se llamaba Mar y que lloraba por cualquier cosa.*

*Si no quería comer, lloraba.*

*Si no estaba con su mamá, lloraba.  
 Si le faltaban las pinturitas, lloraba.  
 Pero si quería comer, lloraba para que no pasase la hora de comer.  
 Y si estaba con mamá, lloraba sin que nadie supiese por qué.  
 Así un día sus padres la llevaron al médico.  
 Y por supuesto que Mar lloró, lloró y lloró a mares.  
 –¿Por qué llora esta niña? –preguntó el médico.  
 Papá y mamá le dijeron que no sabían y Mar siguió llorando.  
 El médico le revisó la boca, las orejas, la nariz, los ojos, y la pancita.  
 La miró de arriba abajo. Pero cuando le tocó los pies, la chiquita,  
 dejó de llorar y se puso a reír un poco.  
 –¡Miren como se ríe esta nena! –exclamó el médico mientras le iba  
 haciendo cosquillas. Y Mar se puso a reír más y más.  
 Entonces el médico se sentó y le entregó a sus padres una receta para  
 curar: cosquillas en las plantas de los pies cada ocho horas durante  
 una semana.  
 Si no se le pasa con esto, entonces cosquillas cada hora.  
 Y además un jarabe muy fuerte.  
 –¿Un jarabe? –preguntó Mar muy preocupada porque no le gustaba  
 tomar ningún remedio.  
 Sí, porque tantas lágrimas te enferman y te afean los ojos y la cara y...  
 Cuando Mar escuchó al médico y miró a su mamá que estaba muy  
 asustada también, entonces se frotó los ojos, se secó la cara con las  
 manitos y dibujó una sonrisa de oreja a oreja.  
 Después de una semana, sin jarabe y con muchas cosquillitas en los  
 pies, Mar dejó de llorar por cualquier cosa.  
 La verdad es que empezó a llorar... ¡de risa! cuando le hacían  
 cosquillas.  
 Y por si alguna vez tenía ganas de volver a llorar y llorar, se acordaba  
 del jarabe que no quiso tomar y... se reía.<sup>7</sup>*

### ***Había una vez un señor***

*Había una vez un señor, con un perro negro y un gato blanco, los dos  
 vivían con él.  
 Una mañana de calor el señor salió a regar las plantas que tenía en  
 su jardín, un precioso jardín lleno de flores.*

---

7. Nombre original: "Una medicina para no llorar", de David Paloma y Mercè Arenàga (1996), en: *Barrilete 1*. Colección tren azul. Edb. Barcelona. Versión elaborada para este nivel con la lengua de uso en Argentina.

*De pronto apareció el gato con otro gato blanco y los dos se pusieron a maullar: miau, miau, miau...*

*El señor los miraba con sus ojos muy abiertos.*

*El perro se les acercó y se puso a ladrar: guau, guau, guau...*

*El señor lo escuchaba con las orejas bien paradas.*

*Todos los animales se sentaron sobre una silla blanca y también lo miraron.*

*Entonces el señor tomó una taza llena de leche y un hueso grande y se sentó en otra silla junto a ellos.*

*Mientras los acariciaba, los animalitos comían contentos y el hombre tomaba solcito del jardín.*





- FINKEL, B. (1989) *El títere y lo titiritesco en el niño*. Plus Ultra. Buenos Aires.
- BERNARDO, M. (1970) *Títeres, educación*. Estrada. Buenos Aires.
- (1962) *Títeres y niños*. EUDEBA. Buenos Aires.
- (1966) *Guiños y su mundo*. Instituto de Bellas Artes. México.
- (1963) *Títeres: magia del teatro*. Ediciones Culturales Argentinas. Buenos Aires.
- (1972) *Títeres*. Latina. Buenos Aires.
- (1981) *Teatro*. Latina. Buenos Aires.
- (1991) *Cuatro manos y dos manitas*. Tu Llave. Buenos Aires.
- (1991) *Cinco obras para títeres*. Magisterio. Buenos Aires.
- (1991) *Teatro de sombra*. Actilibro. Buenos Aires.
- VILLAFANE, J. (1943) *Títeres*. Editorial Nova. Buenos Aires.
- (1944) *Los niños y los títeres*. (Obras para títeres, cartas y poemas de niños). Colección Titirimundo. El Ateneo. Buenos Aires.
- (1967) *Títeres*. Hachette. Buenos Aires.
- (1986) *Cuentos y títeres*. Colección libros del Malabarista. Colihue. Buenos Aires.
- (1938) *Una ronda, un cuento y un acto para títeres*. El Gallo Pinto. Buenos Aires.





## La primera biblioteca y el acercamiento del niño al libro

---

*nos sentamos, desordenados  
esperando, esperando, esperando,  
sin saber qué ni para qué,  
buscamos el rumbo  
delantalados,  
decir todo está igual es decir todo ha cambiado.*

EDUARDO DAYAN, *Palomas son tus ojos.*

### La primera biblioteca y el acercamiento del niño al libro

La UNESCO ha manifestado que la biblioteca para niños debe “crear y consolidar los hábitos de lectura desde los primeros años”, “brindar posibilidades para el desarrollo personal creativo” y “estimular la imaginación y creatividad de niños y jóvenes”. Cuando hablamos de biblioteca estamos hablando de un primer encuentro amoroso del niño con los libros de los que derivarán otros que los adultos deseamos sean felices y gozosos, aunque sabemos por experiencia que muchas veces este anhelo no se cumple.

Es importante hablar en este libro y en este capítulo en especial de las primeras bibliotecas infantiles; para ello, debemos remontarnos a París cuando en 1924 se crea "L'heure joyeuse" (la hora alegre), un modelo de biblioteca infantil; con mucha luz natural en sus dependencias, colores alegres en los libros encuadernados, una chimenea ante la cual se contaban cuentos, flores en las mesas, mobiliario funcional y niños de todas la clases sociales y razas.

Es ya una evidencia en el mundo y también en nuestro país que las bibliotecas infantiles se han instalado como tales con éxito; pretendemos que ocurra lo mismo con las "bebetecas" que son, según Mercè Escardó (1994:53-54), "espacios de paz donde poder establecer vínculos de afecto a través de los cuentos, y en el que la lectura sea mirar, escuchar, compartir...".

El término "bebeteca" proviene de Georges Curie: *bebètheque*, palabra de la que se habló mucho en la 5ª Conferencia de Lectura que se llevó a cabo en la Fundación Germán Sánchez Ruiperez, en Julio del 1987, en la que se la define como: "servicio de atención especial para la pequeña infancia (de 0 a 6 años) que incluye, además de un espacio y un fondo de libros escogidos para satisfacer las necesidades de los más pequeños y de sus padres, el préstamo de estos libros, charlas periódicas sobre su uso y sobre los cuentos, asesoramiento y una atención constante por parte de los profesionales de la biblioteca hacia los usuarios". Adherimos el término "bebeteca" como primera biblioteca infantil destinada a los más chiquitos desde los primeros meses hasta los 3 años. Esta aclaración nos parece muy pertinente hacerla, porque la segunda organización de un lugar privilegiado para el niño y el libro es la biblioteca, una consecuencia de este primer vínculo.

## Algunas características de las bebetecas

- Son lugares para la selección de libros creados para los niños con un mobiliario simple que incita a sentarse, recorrerlos, sacar los libros. Un lugar para estar solos, en compañía y tranquilos. Pueden tener una decoración que estimule la fantasía, con los libros al alcance de las manos de los pequeños; es preferible que se disponga junto a ellos de alfombras o colchas mullidas donde sentarse.
- Los libros estarán ordenados siguiendo algunos criterios: en estantes clasificados por los intereses de los usuarios: los de escuchar y mirar; los libros que los niños usan por sí solos (de trapo,

texturas, plástico etc.), los cuentos que pueden ser leídos por los adultos, estarán colocados al alcance de las manitos infantiles. Si no hubiera estantes, se recomiendan los bolsilleros de telas, en última instancia poner los libros en cajas de cartón o mimbre que se puedan dejar en el suelo para que puedan acceder a ellas con la misma facilidad que si estuvieran en la biblioteca. Por un lado, los de distintos materiales, por otro, los libros para ser revisados, recorridos y leídos en compañía de la maestra o de algún integrante de la familia.

- Será un sitio para que los padres se sientan capaces de recorrer los libros junto a sus hijos, para que los inciten a leer, a tomar el texto que les guste. Es fundamental el rol que adopte el docente de Nivel Inicial con el fin de lograr que familia y niño estén unidos por este lazo amoroso que es el libro.
- Se presentarán libros nuevos y redescubrirán los que ya han sido presentados para estimular la memoria de aquellos que han sido muy disfrutados y bien recibidos.
- Recordamos que la bebeteca no es un lugar de juego, es un espacio en el que todo está expuesto para tocar, ver, leer. Los libros desplegables, los móviles: libros-juguetes, si los hay, han de usarse en la medida justa y con un propósito lector, no como los juguetes.
- La primera biblioteca debe incorporar en forma progresiva las normas de uso de las bibliotecas, que también son las suyas: hablar bajito, cuidar los libros, guardarlos, mostrarlos a los compañeros si alguno les ha gustado mucho, o bien pedirlo prestado para llevarlo a la casa y compartirlo con los hermanos y la familia toda.
- Colocar sobre una pared un gran espejo para que los chicos puedan verse leyendo, mirar a su maestra que les lee, les muestra libros, los recorre página a página con ellos. Ver cómo el /la docente narra.

Sabemos que el libro es un objeto más, un objeto plurisignificativo y portador de mundos distintos. El bebé, el deambulador debe aprender a tomarlo, a recorrerlo con la mirada, a pasar las hojas y a interactuar con el adulto que se ofrece como primer intermediario sobre las emociones y las experiencias que éstos representan.

Finalmente, las bebetecas en los Jardines Maternales son un espacio de construcción simbólica muy interesante dentro de la oferta de espacios calificados para los más chiquitos, pero no cualquier tipo de espacio.

Son lugares necesarios, ya que la lectura es una construcción individual a la vez que social, que acontece desde los primeros meses de vida, y que permite al niño comunicarse con los otros y con él mismo de una forma más plena y gratificante, si consigue dominar, conquistar el lenguaje, en todas las variaciones comunicacionales.

El amplio y tan diverso lenguaje de los gestos, de los sonidos primeros, de las caricias, de los arrullos, de los mimos, de las nanas, de las canciones para las actividades de crianza. El lenguaje de su mamá, de su maestra, de su abuela.

El secreto lenguaje de sus primeras e intensas simbolizaciones tempranas, ésas que los primeros libros recrean de forma insospechada para los adultos.

“No leemos solamente para dominar la información, el lenguaje no puede reducirse a un instrumento, a una herramienta de comunicación. No leemos solamente para llamar la atención en las reuniones o para imitar a los adultos (...). Se lee por el gusto de descubrir y para inventarle un sentido a la vida, también en los medios populares. Para salir del tiempo, del espacio cotidiano y entrar en un mundo más amplio; para abrirse a lo desconocido, transportarse a universos extranjeros, deslizarse en la experiencia de otro u otra, acercarse al otro que vive en uno mismo, domesticarlo, perderle el miedo. (...) Para habitar el mundo poéticamente y no para estar únicamente adaptado a un universo productivista” (Michele Petit, 2000).

Tomamos esta “declaración de principios” como una buena explicación sobre el sentido y significado de la lectura en la vida humana.

Pero si cabe decir todavía, a pesar de la nutrida bibliografía existente sobre el tema, por qué las bebetecas son importantes en los primeros años de la vida humana, afirmamos que por varias razones:

- Requieren de un espacio y una puesta en escena que le ofrezca al niño un atractivo no convencional, original y una fácil identificación del libro en distintos “formatos” y texturas.
- Integra a los libros inevitablemente a la categoría de conjuntos de objetos semejantes, todos para leer, ver, recorrer, tocar, oler, entre otros fines. Es decir que quien coloca allí un libro, ya sea para uno, dos o tres años, sabe que abre un abanico de posibilidades para escoger lo que le gusta.

*La observación de muchos bebés frente a los libros de tela y con texturas llamativas, nos permite afirmar que los chicos van adquiriendo conciencia de que un libro es un objeto diferenciado y que su significado entre los objetos que los rodean es también distinto.*

- La presencia de las bebetecas hace que se organice dentro de la sala o en lugares comerciales como librerías, consultorios de pediatras, un universo simbólico nutricional necesario para la vida psíquica de los primeros años.

## ¿Por qué sucede esto?

Porque el niño puede entender la realidad y puede producir otras, puede jugar, desarrolla actividades cognitivas y despliega su incipiente oralidad, por cierto que son muchos beneficios a la hora de evaluar logros. Por lo que hemos expresado, este universo de libros de todas formas y materiales es un desafío cognitivo e imaginativo.

## ¿Qué características tienen los libros para los bebés?

- Son *libros de tela*, lavables, no tóxicos, que adoptan distintas formas: almohadas, cuneros, con sonajeros incluidos, etc. Es común escuchar de parte de especialistas que estos objetos no son libros. La complejidad en la formación del lector es tan vasta que sería desmerecer este vínculo inicial si excluyéramos de la diversidad a alguno de ellos. Lo que suma es tener muchas propuestas en formato de libro, con soporte gráfico bien definido para chiquitos, que encierren historias para descubrir juntos o bien que sean informativos, todos para leer. La exclusión estaría marcada por la mala calidad del material y transgredir la identidad del objeto: sustancia hecha con palabras e imágenes, para los primeros años de vida.
- Son *libros de plástico*, no tóxicos, del tamaño de la mano de un adulto, o muchas veces de un niño, no de un bebé.
- Son *libros con olores, con sabores, con texturas* que tienen un ordenamiento temático: las frutas, los animales, las flores, el mar, el bosque, la granja, entre muchos otros.
- Son *libros con transparencias*, del tamaño de la mano de un pequeño, y esas transparencias reproducen escenas comunes que actúan como puntos de apoyo para narrar un cuento,

muchos de ellos portan textos que ejemplifican la escena o la presentan.

- Los *movilibros*, libros con figuras en movimiento con una lengüeta en sus bordes que puede ser desplegada y en ese acto se suscitan escenas que cambian el rumbo de la pequeña historia que se relata.
- Son series como la *del conejo Pedro*, de Beatrix Potter, que viene con ilustraciones tradicionales y con aditamentos tales como colas, como plumeros de telas entre otros detalles que complejizan la percepción, además de llamar la atención.
- Son libros desplegables, que funcionan como un “abre puertas” a lo nuevo ya que cada página de verso y de reverso se integran en un tema con personajes centrales, a veces, de tapa dura, cartóné, con hojas difíciles de doblar que tienen como protagonistas animales, muy definidos, como monos, vacas, cochinitos, los infaltables osos, de ilustración definida.
- *Libros de tela vinílica con abrojos* que sostienen personajes, que facilitan al niño jugar espacialmente en distintas partes del libro cambiando de lugar al personaje y creando nuevas situaciones.
- *Libros de madera, con bordes redondeados*, de escasas páginas, como los antiguos libros de lectura que deben estar muy bien pintados; estos libros son descubrimientos sucesivos de imágenes y van armando un cuento mínimo, es decir, una básica estructura narrativa: presentación, conflicto, desenlace.
- *Libros troquelados*, con personajes sorprendivos: como un elefante, un mono o un lagarto que se asoma no bien se lo abre y que trae consigo a otros. Como si el pasar de una página a otra fuera una sucesión de puertas nuevas que dicen desde la gráfica y la palabra, en una forma breve, muchas cosas.

## ¿Qué hacer? Propuestas de trabajo en la biblioteca para bebés o bebeteca

Queremos aclarar que todo lo que en este libro se desarrolla en forma de práctica, son simplemente sugerencias amplias, no dogmáticas, que incorporan ciertas propuestas de trabajo con el libro y con las palabras. Rescatamos las que pensamos que acercan al lector con el texto.

No pretendemos dar cátedra de excelencia, sino que mostramos posibles formas de trabajo que han dado en la experiencia buenos frutos.



## **Primera secuencia:**

### ***Presentamos libros para explorar con nuestros sentidos***

#### **Objetivos:**

- Acercarse a los libros.
- Desarrollar el lenguaje oral.
- Reconocer los distintos formatos y texturas de los primeros libros.
- Reconocer las diferencias y semejanzas entre distintos libros.

#### **Contenidos:**

- Acercamiento a los libros.
- Reconocimiento de las diferencias y semejanzas de los distintos libros.
- Reconocimiento de los distintos formatos y texturas de los primeros libros.

#### **Propuestas:**

- Presentación de un libro de cartón con imágenes de comidas y su correspondiente aroma. Les hacemos oler las comidas de las páginas que encontramos allí.
- Presentación de otro libro con textura, y en esta caso haremos tocar a cada uno las diferentes texturas: dura, suave, escamosa, rugosa, etc.
- Presentación de un libro hecho con collage de papeles glasés o bien con recortes muy llamativos de papeles variados.
- Se reitera el encuentro con los libros que apelan a los sentidos pero en forma muy personalizada, tratando de que cada niño elija el que más placer le produce. Además de nombrar en voz alta el nombre del libro o bien de los objetos que lo integran.

En todos los casos, luego de presentar el material, cada niño lo tomará, apreciará las diferencias que existen entre unos y otros, y trataremos de obtener alguna manifestación.





## **Segunda secuencia:** *Los libros, los objetos y el relato*

### **Objetivos:**

- Desarrollar la oralidad.
- Conocer el paratexto.
- Explorar las diferentes maneras de presentación del paratexto en los libros.

### **Contenidos:**

- Conocimiento del paratexto.
- Exploración de las diferentes maneras de presentación del paratexto en los libros.

### **Propuestas:**

- Trabajo con libros de imágenes sin texto, incentivando la oralidad para que los niños describan como puedan lo que ven y, además, que nombren objetos, situaciones y título del libro que previamente el maestro dirá, en cada caso, en voz alta.
- Se recorren las tapas y contratas, los personajes sobresalientes, conversando sobre todo lo que se encuentra en los paratextos. Se les brinda un lugar fundamental a los personajes, ya que ellos tendrán un protagonismo especial a la hora de presentarlos, y como pequeño intercambio entre los chicos y el maestro y los chicos entre sí.
- Se presentan libros troquelados para sorprenderlos con la anécdota que se suscita a partir de lo que evidencia el troquel.
- Se muestran libros sobre los juguetes, las mascotas, el zoológico, sobre la granja. Cada serie o cada libro tendrá un momento particular: no conviene mezclar los juguetes con las mascotas, el orden lógico de una secuencia ordena el conocimiento del objeto. Además, los niños podrán apreciar diferentes ilustraciones de objetos semejantes.
- Se presentan tarjetas con imágenes de los personajes o las tapas de los libros que mostramos y recorrimos. Los chicos dirán sus nombres o bien nos indicarán a qué libro corresponden de forma

que puedan asociar las tarjetas con animales, frutas, mascotas, etc. ya vistos antes.

- Se presentan de a uno todos los libros nuevos. Al finalizar la presentación del último se guardan todos los libros en la biblioteca de la sala.

Todas las actividades se realizarán en el lugar destinado especialmente al sector de biblioteca, acomodado para cumplir con este fin como ya explicamos con colchas, almohadones, alfombras, etc. Además los niños se reunirán en ella y colocarán los libros, cada vez que se abandone la actividad, en un estante que los identifique con el tema, el material, la colección, con un color, entre muchas otras opciones.



### **Tercera secuencia:**

#### ***Libros para explorar. Clasificación de libros para los más chiquitos***

En esta secuencia trabajaremos especialmente la tipología referida a los libros de imágenes y avanzaremos en forma gradual descubriendo imágenes en soportes de página de materiales y formas diversas.

#### **Objetivos:**

Que el niño:

- Se familiarice con el formato de los libros.
- Explore libros con imágenes.

#### **Contenidos:**

- Exploración de libros con imágenes.
- Comunicación sonora y desarrollo del lenguaje.

#### **Propuestas:**

- ***Exploración de libros con imágenes:***

Se coloca una sábana, colchita, etc. en el piso, a los niños sobre ésta y se pondrán libros con los libros a su alcance. Se



esperará que cada uno tome un libro y observaremos que realiza con él.

El maestro deberá intervenir haciendo hincapié en las imágenes de los diferentes libros, nombrando los objetos y colores que tiene cada uno, así como, reproduciendo los sonidos que tienen, si los hubiera, alguno de los objetos de las imágenes. También puede incentivar a los niños para que imiten esos sonidos, o bien intenten repetir el nombre de los objetos presentes en las imágenes.

Luego de un tiempo prudente de exploración, se propondrá guardarlos.

**Observación:** el trabajo debe ser breve, concreto y las imágenes bien delineadas, y en todos los casos que ofrezcan una secuencia narrativa, suprimir todo tipo de confusión visual (por ejemplo: juguetes tradicionales que ya no se comercializan ni se encuentran).

La exploración sensorial es conveniente hacerla sobre un tipo de sentido por vez, táctil, olfativo, auditivo, e incorporar la diversidad de objetos que los reúnen.

Cada vez que se trabaja con los libros, es necesario y oportuno mostrar cómo se deben pasar las hojas de los libros, en el caso de que necesitaran ayuda.

**Materiales:** libros con imágenes acerca de diferentes temas: animales, frutas, algunos instrumentos musicales, juguetes, los más conocidos también se pueden confeccionar artesanalmente con tela, goma eva, folios, cartones, entre otros elementos.

- ***Exploración de libros troquelados:***

Se desarrolla de manera similar a la propuesta anterior, pero el material es nuevo, por lo tanto, es imprescindible hacer hincapié en la diferencia. Trabajar con la lectura de imágenes troqueladas, jugar con ellas, indagar sobre los personajes o situaciones sencillas que se presentan establecen una diferencia y, por cierto, una distancia con la propuesta anterior. Se nombra el título, el personaje central, y lo leo mostrando como en el caso anterior la página y el libro cuando arribo al final. En todo momento se debe recordar que la voz del adulto es el estímulo básico para el desarrollo del lenguaje del bebé. Por lo

tanto, mostrar, nombrar, recorrer las páginas, situarse en particular en la sorpresa que encierra el troquelado es estimular el lenguaje oral y, por supuesto, el desarrollo cognitivo y emocional.

- **Exploración de libros de tela:**

El desarrollo será similar a las anteriores propuestas, con la diferencia de que en el inicio se pondrán los libros dentro de una caja con nombre: una caja de sorpresas, y se pedirá a los niños que saquen de ella el que les llama más la atención (se ayudará a aquellos que no pueden trasladarse solos). Se recordará que esos objetos se llaman libros.

Durante el transcurso de la actividad, se jugará con las imágenes que tiene los libros tratando de armar una secuencia con imágenes distintas de libros también distintos. Por ejemplo, si hay medios de transportes en un libro y animales de la granja en otro, se vinculará el pato que anda en moto con el gallo que pasea en bicicleta. Las asociaciones deben ser simples, los relatos que se armen, breves.

*"Renato el pato montó su moto mientras que el gallo César pasaba en bicicleta, cuando estaban por encontrarse en la misma calle, llegó... el conejo Pedro en patineta."*

De esta forma, a pesar de que los libros muestran imágenes solamente, siempre podemos, al margen de nombrarlas, armar una secuencia. ¿Por qué? Porque colaboramos a la asociación de ideas, a la construcción de oraciones, a la formación de una pequeña secuencia narrativa; como en la vida cotidiana, nombramos, señalamos y contamos en forma reiterada y permanente cuando nos comunicamos con los otros.

Se pueden reproducir los sonidos que hacen los objetos, los animales, al mismo tiempo que el maestro los imite, invitará a los niños a que lo acompañen.

Es aconsejable repetir esto con cada niño.

Después de un tiempo prudente de exploración y juego, se les pedirá a los chicos que guarden los libros en la caja de donde los sacaron. El maestro, luego, los puede acomodar en la biblioteca.





## **Cuarta secuencia:** *Aproximación a los libros*

### **Propósito:**

Crear las condiciones para que el niño:

- Escuche activamente la lectura y narración de cuentos y relatos.

### **Contenido:**

- Escucha activa de la lectura y la narración de cuentos y relatos.

### **Material:**

- Movilibros.

### **Propuestas:**

- Se dispone a los niños en el sector de la bebeteca, sobre una manta o colcha. El docente se ubicará frente a ellos y sacará de la biblioteca dos o tres movilibros.

A continuación, se muestra el cuento encerrado dentro del móvil integrando la palabra al objeto que se muestra.

Finalizada la lectura, se espera la reacción de los niños, para que ellos puedan decir lo que deseen acerca de la historia y de las imágenes que se han mostrado y que tienen movimiento.

- Los niños se dispondrán en redondo, haciendo una ronda sobre la manta. El docente narrará uno de los relatos de los movilibros presentados el día anterior sin apelar al objeto.

En esta ocasión, cuando termine esa narración, tomará el libro e irá mostrando las páginas móviles para que las identifiquen con la narración breve escuchada. Como ya dijimos, se retomará el título del libro, los personajes y el conflicto más importante, tratando en todo momento de que los chicos lo expresen como puedan con sus palabras.

Finalizado este intercambio, dejaremos un tiempo acotado para que los chicos puedan decir lo que deseen en forma espontánea sin hacer ninguna recreación.

- Se invita a los niños a buscar en la biblioteca los movilibros y a recorrer los que hemos leído y especialmente el narrado. A continuación, se narrará otro sin mostrar nada, pues se supone que los han manipulado.

Finalizada la narración, esperamos que los chicos puedan decir lo que deseen acerca de la historia, o para hacer referencia a algún momento de ella que les haya llamado la atención en particular.

- Se invita a los niños a ubicarse en el rincón donde se encuentra la bebeteca y se lee un movilibro que no haya sido leído, al hacerlo mostraremos las imágenes que acompañan el breve texto para que las puedan compartir e integrar con la palabra.

Finalizada la lectura del cuento, daremos la palabra a los chicos, de esta forma dirán lo que quieran y puedan expresar sobre la historia o sobre lo que la ésta les suscitó.



## A modo de conclusión

El sentido que tiene regalar, ofrecer o darle a un niño la estructura básica de un relato o de un cuento es la gratuidad del amor con el que se compran o con el que se entregan estos libros a los bebés, hablamos del amor que actúa siempre como vehículo para la construcción de buenas relaciones futuras (no olvidemos que los abuelos, madres, padres y maestros son los primeros en provocar estas adquisiciones) y placenteras sensaciones presentes.

*En las bebetecas, estos espacios creativos para los bebés,* los sentimientos de protección, de cuidado, de “nutrición”, son las formas que tiene el afecto de configurar su primer aliento con el libro.





- CALMELS, D. (2005) *Juegos de Crianza*. Biblos. Buenos Aires.
- ESCARDÓ, M. (1994) "Bebetecas", en *Educación y Biblioteca*.
- PETIT, M. (2000) *Nuevos acercamientos a los jóvenes a la lectura*. FCE. México.
- SCHLEMENSON, S.; M. PEREIRA; M. DI SCALA; A. MEZA; S. CAVALLERIS (2005) *El placer de criar, la riqueza de pensar*. Colección Conjunciones. Noveduc. Buenos Aires.
- WINNICOT, D. (1972) *Realidad y juego*. Gedisa. Madrid.





## Un arte natural: la narración de cuentos

---

### Consideraciones generales

La narración del cuento, una actitud natural del ser humano, debe llevarse a cabo creando previamente situaciones favorables para hacerlo, en un clima agradable y tranquilo. Es muy importante que lo que se cuenta sea un texto disfrutado por la persona que narre y a la vez elegido para compartir con los niños. La selección con disfrute asegura un buen comienzo de comunicación, pues esa persona fue, antes de seleccionar, quien escuchó o leyó una forma peculiar de contar las cosas que suceden.

Los temas irán variando de acuerdo a la edad, comenzando con elementos muy próximos a los chicos y a sus necesidades, y complicándose gradualmente con secuencias temporales, mayor extensión, y el agregado de otros personajes y nuevas imágenes. En cuanto a las imágenes, deben utilizarse como apoyo a la narración, pero no en exceso, para que el niño pueda construir sus propias imágenes interiores asociadas a la historia. También se pueden emplear las imágenes para comprobar que el niño esté entendiendo la narración, por ejemplo: se narra o lee el cuento mientras se van mostrando las láminas si la maestra decide hacerlo, no es desancosejable para los chiquitos.

Si se decide volver a “contar” el cuento, las imágenes se recorren nuevamente; esto requiere preguntar a los niños qué estaba pasando en ese momento en el cuento.

Otra variante es utilizar un cuento conocido por ellos y tergiversar la narración animando a los pequeños a corregir los errores. Con estas actividades también se propicia el desarrollo de la atención, la imaginación y la oralidad.

Decíamos que los temas y extensión adecuados de los cuentos van variando según la edad de los pequeños. Contar historias fue siempre un modo de transmitir valores culturales, visiones del mundo. Este acto de comunicación es milenario y no tiene competencia con los nuevos recursos digitales, por el contrario, se complementan. Sabemos que los narradores orales inventaban el mundo, transmitían conocimientos a través de historias reales, poesías, canciones y cuentos. En un momento de la historia de la humanidad, con la aparición del mundo editorial y la alfabetización, este saber fue desmerecido hasta casi desaparecer. Sólo en pequeños lugares sobrevivió la figura del narrador.

En la posmodernidad, apremiada por el tiempo líquido, contar cuentos toma fuerza nuevamente porque con la voz, el cuerpo y la palabra, el ser humano comparte con otros la comunicación oral. La voz humana se recupera en la narración oral y con la lectura en voz alta.

## ¿Qué contar?

No se puede contar cualquier cuento, sino aquellos cuentos que han sido previamente disfrutados por quien va a narrar, como ya afirmamos. Es importante contar la historia como si fuera propia, convencidos del deseo de compartirla con los chicos en este caso.

Seleccionar un libro es semejante a elegir algo muy personal que nos produce placer tener o usar y que deseamos llevar puesto a la hora de estar con otros.

Seleccionar un libro es guardar algo importante para siempre por valioso, por entretenido, por saludable. Ejercer el derecho de elegir es un ejercicio poco empleado por los docentes que prefieren adherirse a aquellos textos recomendados, a tomar de revistas o libros intencionalmente pensados para ellos los cuentos elegidos por otros.

La comodidad se convierte en una privación. Es muy importante elegir, cambiar de gustos, equivocarse y volver a buscar, leer, hallar.

## Las partes de un cuento

### *Presentación:*

El comienzo sirve para explicar dónde se desarrolla la historia que se va a narrar, en qué momento ocurrió y quién es el personaje del cuento; en los más pequeños es uno; cuando el niño va creciendo, el cuento, como hemos anunciado antes, se va complicando.

La apertura del relato puede hacerse mediante el uso de variadas fórmulas de inicio:

- “Sucedio hace muchos años...”
- “Érase que se era...”
- “Había una vez...”
- “Cierta día...”
- “En un país lejano...”
- “Aunque les cueste creerlo...”
- “Hace mucho, mucho tiempo...”
- “En tiempos de la abuela...”
- “Me contaron que en un lugar, hace tiempo...”
- “Me contó un pájaro al oído que...”

### *Desarrollo:*

Se narra la verdadera historia del cuento, siempre ordenada por orden cronológico, es decir, siguiendo el orden hasta llegar al momento más significativo del desarrollo, que es en el cual la narración concentra mayor atracción, el más importante.

Luego el final se acerca y es así como, en los llamados cuentos tradicionales, la princesa es tomada prisionera de un embrujo, Caperucita cae en las garras del lobo por su desobediencia y curiosidad, Hansel y Gretel son prisioneros de una bruja mala y no saben cómo saldrán de ese infierno, y muchos más, tomando ejemplos que son conocidos.

### *Desenlace:*

Es el final de la historia, cuando ésta se resuelve: Blancanieves es devuelta a la vida por el beso del príncipe, el lobo muere, las hermanas de Cenicienta son castigadas por sus maldades, entre otros ejemplos de cuentos tradicionales.

Para esta etapa de la narración existen fórmulas de cierre:

- “...y fueron felices, y comieron perdices.”

- "...zapatito roto, usted me cuente otro."
- "...los cuentos se los lleva el viento."
- "...Colorín colorado, este cuento se ha acabado."
- "...esto es verdad y no miento, y como me lo contaron lo cuento."
- "...y vivieron contentos y todos los días se contaban cuentos."
- "...y cuando la luna salió, el cuento se terminó."
- "...y así con un besito termina este cuento cortito."
- "...por un caminito o por otro, mañana te cuento otro."
- "...Colorín colorado, este cuento es un regalo."

## Qué libros sugerimos para narrar

### Dos años

En esta etapa no es necesario tener un argumento, sino que basta con el relato de situaciones cotidianas. Los sucesos que se cuentan deben representar objetos familiares, juguetes, mascotas, todos los sucesos vinculados con las rutinas diarias; los hermanitos, la llegada de un bebé en la familia, la salidas al parque, visita al supermercado o a los negocios que proveen de alimentos, a modo de ejemplo; en definitiva, se debe hacer referencia a aquellos aspectos que satisfacen los deseos y responden a las necesidades de los niños.

La maestra, si trabaja sobre imágenes, lee el libro, entonces muestra las imágenes y pronuncia el texto, para que los chicos puedan representar oralmente lo que ven en el dibujo.

### Tres años

En esta edad tampoco es necesario un gran argumento, pero sí ciertas secuencias de acciones representadas. La maestra narra el cuento; el niño ya anima objetos, así que le parecerá natural que las cosas hablen y actúen como personas.

Los relatos tendrán que ver con situaciones cotidianas en la vida de los niños por medio de las cuales pueda identificarse con los personajes, como expresamos arriba, pero más complejas. Como se vio en los cuentos transcritos en el capítulo anterior, habrá repeticiones, cuentos de fórmula onomatopéyas para reiterar con los chicos, enumeraciones e imágenes claras resueltas.

Por ejemplo, el oso que desobedeció a la mamá o el gato que se pelea con otro gato por no querer compartir la comida o el sillón

pondrá en ellos la sensación de no ser los únicos que se equivocan, y esto les dará seguridad.

## La familia y el Jardín

Integrar la familia al Jardín es un propósito de la institución y de los maestros/as.

La familia participa de todos los acontecimientos del Jardín; por supuesto que participará del armado de la biblioteca en cuanto a aportar libros, comprarlos, reunir fondos para la compra, revestir la biblioteca junto a la maestra, acudir al Jardín a armar el mueble de la biblioteca, publicitar su existencia en el barrio para su difusión, aunque sea cerrada al grupo de chicos asistentes, porque es una forma de “mostrar existencia” de un bien cultural construido entre todos.

Por otra parte, es bueno que los miembros de la familia participen:

- Concurriendo un día al mes a escuchar la narración de la maestra.
- Narrando un cuento: la madre, los abuelos/as, tías, otros.
- Llevando un nuevo cuento, previo acuerdo con la docente, para mostrar a los chicos.
- Preparando la hora del cuento junto a la maestra una vez a la semana.
- Contando historias cortas que les han sucedido y que son comunes a todos los chicos: el niño que dejó el chupete, la historia de un juguete, la llegada de un hermano/a; pero esto, que puede abordarse desde otros momentos, lo relata la madre o el padre de un niño.
- Contando y cantando, para asociar el cuento o la poesía con la música.

Lo que hemos enumerado son simplemente líneas de trabajo, pueden enriquecerse o ser vistas como inadecuadas, todo depende del lugar, del marco teórico desde donde se lean o bien desde el lugar en el que están ubicadas las instituciones.

Sostenemos que los maestros tienen que armar estas estrategias orales con los directivos y las familias y que es valioso llevar la voz de la madre o de la abuela al Jardín; es afectivamente rico y con sentido para los chicos. Creemos que todas las propuestas deben tener un sentido dentro de las instituciones educativas para los maestros, para las familias y para los niños/as; de lo contrario, de poco sirve lo mejor si no es valorizado como tal por quienes interactúan en un espacio social.

### Entrevista a dos narradoras argentinas



#### Ana Padovani

- **¿Qué características debe reunir un maestro o un adulto intermediario para narrar un cuento?**

Creo que sobre todo tiene que sentir deseo y placer por hacerlo. Esto implica tener en común con el niño su ingenuidad, su creencia, su capacidad de juego y su posibilidad para instalarse en el mundo de la fantasía como si le fuera propio.

- **¿Qué diferencia hay entre narrar y leer? ¿Es bueno leerles cuentos a los más chiquitos?**

Creo en la lectura tanto como en la narración siempre y cuando se mantenga lo esencial, que es la comunicación con el que escucha. Una lectura vivida, sentida, donde el libro es un intermediario, pero no un obstáculo, tiene tanto mérito como la narración. Creo que es preferible el “buen leer” al “mal narrar”.

En el docente, considero que lo importante es la variedad de recursos, sobre todo si tiene niños pequeños a su cargo. Tendría que ser como “el mago” que siempre sorprende sacando algo nuevo de su galera. En ese sentido, me parece que tiene tanto valor leer como contar, como mostrar imágenes o usar elementos. Todos son “instrumentos”, lo importante es el espíritu que lo alienta, la capacidad de jugar y fantasear, de sorprenderse a sí mismo como a los demás.

- **¿Cómo seleccionás un cuento para los chicos desde los 2 años? ¿Cuáles son los criterios a tener en cuenta?**

Lo fundamental es encontrar el cuento que “golpee”, es decir que toque la fibra que impulsa a transmitirlo; eso asegura gran parte del éxito posterior y a la vez dificulta los intentos de “clasificación”. No hay que olvidar que lo importante es el respeto por sí mismo y el encuentro con la verdad propia. Como criterio general puede decirse



que los cuentos más adecuados para los niños pequeños están ligados a “lo concreto”, a lo metonímico, no a lo metafórico. Suelen ser estructuras muy simples, y casi rítmicas, con el acento puesto en la acción de los personajes y que a veces pueden permitir otros juegos, como la inclusión de un títere o un objeto.

- **¿Cómo se narra un cuento, cuáles serían los aspectos básicos para que alguien sea una buena narradora de cuentos?**

Tratando de establecer un cierto orden, podría decir que lo primero es “el hallazgo”, tal como lo enuncié. Luego vendría “el trabajo”, o sea leerlo repetidamente hasta encontrarle el ritmo, el tono o el metamensaje, y si fuera necesario, hacerle las adaptaciones necesarias para hacerlo “oral”.

Este punto considero que merece una especial atención. Yo creo que para la oralidad no rigen las mismas leyes que para la escritura, y en ese sentido, a veces, es mejor leer un cuento que narrarlo. O sea que si el texto es de un excelente valor literario, donde lo que importa es “el estilo” del escritor y no tanto la anécdota que cuenta, es preferible leerlo. A no ser que el narrador pueda entrar en consonancia con él y hacer una adecuada “interpretación” sin necesidad de modificarlo en su esencia estilística.

En cambio, el texto donde no importa “el estilo”, “la manera” de contar, sino la historia en sí misma, permite al narrador “instalarse” en él y contar como propio. Allí encontrará un buen material para transmitir oralmente, allí estará garantizado el buen funcionamiento. Se trata de buscar la coincidencia de la voz del narrador con la del escritor. Por eso la elección conviene que sea personal y cuidadosa.

Continuando con el proceso, luego de hacer este “trabajo de mesa”, hay que pasar al del espacio, o sea contar el cuento a manera de ensayo tantas veces como se crea necesario y en las circunstancias que cada uno encontrará más favorable. Puede ser solo, con otros, ante el espejo, bajo la ducha, etc. etc. Se notará que, a medida que se “lo apropia”, va apareciendo también el estilo del narrador, que hay que respetar y desarrollar, y que siempre es personal. Habrá quien prefiere narrar sentado, quien prefiere utilizar el espacio, quien elige interpretar las voces o acentos de los personajes, etc. Lo importante también acá será no buscar imitar, sino bucear en la intimidad de cada uno, porque lo mejor que se puede dar, y lo que más se va a agradecer, es que se entregue lo más genuino. En este



sentido, hay que tener en cuenta que este trabajo implica enfrentarse con descubrimientos y también con limitaciones, pero no hay que desalentarse si lo que guía es el deseo de narrar, de comunicarse con el otro, y no el de la exhibición personal.

- **¿Es bueno incorporar títeres u otro recurso en la narración?**

Como ya he dicho, siempre se trata de que el narrador encuentre “su propia voz”, por eso no creo en los dogmas ni en las reglas universales. Si quien narra, por decirlo de un modo simple, “se encuentra a sí mismo”, utilizando algún recurso más allá del relato, es tan válido como quien prefiere tan solo la palabra. Creo que lo importante es ser fiel a sí mismo, encontrando y manteniendo el espíritu de juego, en lo que no me canso de insistir.

- **¿Cuáles son las razones por las cuales la narración es una necesidad, no una técnica o un entretenimiento para los chicos?**

Tengo mi propia hipótesis: las primeras adquisiciones del hombre sobre la tierra fueron el fuego y la palabra y con ello... los cuentos. ¿Quién no ha vivido la experiencia de reunirse alrededor de un fogón en la oscuridad de la noche? ¿No surgen allí espontáneamente las historias? ¡Y si son de fantasmas, mejor!!

Con los cuentos encontramos la forma de exorcizar los miedos, no sólo a los fantasmas, sino a la vida misma con todos sus riesgos, avatares e infortunios.

- **Un cuento para recomendar a las maestras de Jardín que sea bello, infaltable...**

Me es muy difícil encontrar un sólo cuento, para mí son infaltables los cuentos que apelan a las poderosas emociones, aquellos donde “el héroe” pasa por mil desventuras pero al final sale airoso. En ese sentido, creo en los cuentos fundantes, en los clásicos, en los que permanecen a pesar del tiempo.

- **¿Los cuentos tradicionales son para todas las edades? ¿El/la narrador/a hace versiones propias de los cuentos tradicionales y de los folklóricos también? ¿O toman versiones abreviadas, “infantiles”, para narrar?**

Yo creo que los cuentos, tanto tradicionales como folklóricos, se pueden contar a cualquier tipo de público. Hay que adaptarlos, claro está, a la edad de que se trate.

Muchos narradores hacen sus propias versiones de este tipo de cuentos, cosa posible dado que son anónimos, lo cual no quita que algunos tomen las versiones ya escritas.

### Quién es Ana Padovani

Docente, profesora de música, psicóloga y actriz, se ha especializado en narración oral.

Representó a la Argentina en los festivales de: Río de Janeiro y San Pablo (Brasil); Madrid, Islas Canarias, Valencia y en muchos más. Fue invitada a Nueva York, para participar en un intercambio entre profesionales de distintos lugares del mundo y enviada por el British Council a Londres para montar los espectáculos bilingües que fueron luego presentados en el Museo Malba y en las ciudades de Rosario y La Plata.

Ha editado el casete *Cuentos para contar*, el CD *Clásicos de terror y suspenso* y el libro *Contar cuentos, desde la práctica hacia la teoría*, en Paidós, que recibió el premio al mejor libro de educación de edición 1999 otorgado por la Fundación El Libro.

Fue distinguida con el "Premio Pregonero a Narrador" otorgado por la Fundación El Libro (1995) y con el Premio ACE (Asociación Cronistas del Espectáculo) a la Mejor Actuación en Unipersonal (2001/2002) por su espectáculo *La voz del terror*, dirigido por Claudio Hochman y nominada a dicho premio en el año 2003 por *Querida Niní*, con dirección de Santiago Doria.

Es miembro de la Comisión Organizadora de los Encuentros de Narración Oral en el marco de la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires donde coordina también el espacio de narración de cuentos para adultos. Ha recorrido casi todo el país dictando talleres y realizando espectáculos que fueron presentados, entre otros, en el Teatro Municipal General San Martín, Teatro Cervantes, Presidente Alvear, y Centro Cultural General San Martín.





- **¿Qué es narrar? ¿Qué diferencia hay entre narrar y leer?**

Narrar es comunicar, sugerir con la voz y el cuerpo una historia. El narrador oral de cuentos, utilizando sus capacidades expresivas (lenguajes verbales y no verbales) va dibujando... pincelando con su voz, el gesto, la mirada, todo su cuerpo, la historia que quiere transmitir; recreando, desde su memoria, las imágenes y acciones que harán que el que la escucha pueda "ver", conmoverse, divertirse, emocionarse, con el relato. En cambio, leer en voz alta un cuento, implica tener el libro como soporte de texto en nuestras manos. El lector transmite fielmente la historia tal como fue escrita por su autor. Sin embargo, esto no implica que no deba o no pueda comprometer sus "lenguajes expresivos". El lector deberá preparar su cuento previamente, utilizando y poniendo en acto sus recursos vocales, el silencio y también el gesto. Leer un cuento en voz alta puede resultar tan atractivo y cautivante como un relato narrado.

- **¿Cuál ha sido tu formación como narradora?**

A mi criterio, la narración se nutre fundamentalmente de dos grandes vertientes: la literatura y el teatro. Mis inicios como narradora de cuentos comienzan en la radio; a finales de los años 70 gano un concurso de locución, y como por ese tiempo yo era la "damita joven" en la emisora, me proponen realizar un programa para niños, cosa que hago con mucho gusto, y es ahí donde descubro la magia de contar cuentos. Esta actividad es la que me motiva a perfeccionarme, de manera que comienzo a formarme como docente, me recibo de maestra y maestra instructora en juego dramático. Luego egreso como Profesora de Teatro. Tomo clases de formación actoral, mimo y pantomima, expresión corporal, canto y uso de la voz, creatividad, en fin, trato de ir desarrollando mis conocimientos y mis potencialidades expresivas. No puedo dejar de mencionar dentro de mi formación profesional como narradora de cuentos a la Dra. Dora Pastoriza de Etchebarne y Francisco Garzón Céspedes. Entiendo que mi formación teatral ha sido lo que más influyó en mi trabajo escénico.



- **Esta enumeración de tu formación, lleva a pensar que la narración toca muchos aspectos de la expresividad de una persona, desde la voz hasta el cuerpo. Con tu experiencia de formadora de docentes narradores: ¿cómo creés que se capacita a una o un docente para narrar?**

Diría que eso depende del interés de la maestra o de cualquier docente de los diferentes niveles. En general, las docentes se inscriben para perfeccionarse en la narración o lectura en los cuentos para niños, y terminan contando cuentos para adultos, cuando descubren el valor de la palabra.

- **Hablemos de la elección de una obra para narrar: ¿cuáles son los criterios?**

Fundamentalmente, le tiene que gustar al narrador, entenderla, vivirla, querer contársela a otra persona. Es como la comida... nadie puede comer algo que no le gusta, bueno... con los cuentos ocurre algo parecido, si no me gusta, no lo cuento.

- **¿Podemos hablar de la importancia que tiene la narración en la vida de un chico...?**

Es fundamental para el desarrollo de su imaginación, de la creatividad, de la comprensión, para conocer, para soñar, y sobre todas las cosas, como dijo Jacqueline Held, "para ayudar a imaginar mundos nuevos".

- **¿Y dentro del Jardín, de la escuela?**

Mi vinculación con los Jardines, las escuelas, las bibliotecas y las docentes es permanente. Esto me lleva a afirmar que hoy día, desde nuestras instituciones el cuento ocupa un lugar definitivamente importante en la educación.

- **¿Las obras narradas son modificadas?**

Contar un texto ficcional tal como lo escribió su autor implicaría contarlo "de memoria", y los cuentos se cuentan "desde la memoria". Se respeta la estructura, la historia en sí que se está contando, y desde la trama, el narrador va tejiendo la historia. Es decir, el narrador lo pasa al formato oral, imprimiéndole sus propias emociones,

comprometiéndose con los personajes y las acciones. Contar una historia implica poner en acto todas nuestras capacidades expresivas (los matices de la voz, la máscara, la expresión corporal, los silencios).

- **Finalmente ¿qué cuentos son más recomendables para ser narrados?**

“Recomendables...”, recomendar no es tarea sencilla, sin embargo, reconozco que hay textos “más recomendables” para niños y otros para adultos. Lo que sí puedo asegurar es que la persona que quiera dedicarse a esta profesión debe conocer sobre el tema. En una de las primeras preguntas, mencioné que una de las vertientes de las que se nutre la narración es de la literatura, de manera que el narrador debe ser, primero y principal, un gran lector; esto hará que tenga un criterio de selección adecuado al público que escuche sus relatos. Debe leer mucho y variado, llenarse de lecturas y poder disfrutarlas.

### **Quién es Maryta Berenguer**

Se ha desempeñado como profesora de teatro en todos los niveles de la enseñanza. Fue asesora docente en el Consejo General de cultura y educación de la Provincia de Buenos Aires donde fundamentalmente capacitaba a las docentes de la provincia en narración y lectura. Actualmente desempeña tareas de investigación y capacitación en el CIE (Centro de investigación educativa) de la ciudad de Bahía Blanca. Ha dado y dirigido cursos y seminarios de Narración Oral y Lectura en voz alta que se dictan en: El Museo Argentino del Títere (desde el año 2000 hasta la fecha) y el Café Cultural Bien Bohemio de la ciudad de Buenos Aires. En el Instituto Juan XXIII de Bahía Blanca y en el curso organizado por la Asociación de Bibliotecarios Graduados que se dicta en la Universidad Nacional de Santa Rosa, La Pampa. Tuvo a su cargo la Coordinación artística del Primer Festival Internacional del Cuento en la Patagonia, denominado: Los cuentos del fin del mundo organizado por la Biblioteca Popular Hilarión Lenzi de Río Gallegos, que tuvo como sedes esa ciudad y el Calafate.



## Hacemos una síntesis

Un/a narrador/a debería:

- Conocer y sostener un estilo personal: “encontrar su propia voz”.
- Leer libros y elegir lo que le agrada para narrar o leer.
- Trabajar su voz con ayuda si fuera necesario de un fonoaudiólogo/a.
- Sentir lo que narra.
- Hacer un curso de narración, no para convertirse en profesional, sino para adquirir estrategias y seguridad en su hacer.
- “Leer un cuento puede resultar tan atractivo como narrarlo”, esto significa que narrar y leer no son excluyentes, son complementarios.
- Narrar cuentos “fundantes”, tradicionales, folklóricos y actuales sin traicionar “la materialidad de cada uno de ellos”.





## La literatura infantil en el Nivel Inicial

---

Mucho se ha hablado de la literatura infantil definiéndola como un “categoría” especial dentro de la literatura, no menor ni distinta de su esencia.

Decimos literatura y esto significa hablar de arte, de plurisignificación, de un tejido lingüístico definido de forma distinta de otros tipos textuales, y eso es bueno para la literatura, diferenciarse, ser singular. Con el fin de abreviar definiciones, nos unimos a Graciela Cabal, quien decía que la literatura infantil era la literatura de la que se apropiaban los niños.

La literatura infantil es una transacción de niños y libros unidos en un texto. En esa transacción la idea del lenguaje es reveladora de los modos de pensar, sentir y actuar de una sociedad. Por lo tanto, es bueno hacer dos reflexiones: la primera es que el escritor no debe caer en lugares comunes: “esto no entra en las escuelas, será censurado, cambiado, nadie lo va a recomendar...”, entre otras frases amenazantes que son preconceptos que amordazan la creación, y las censuras de las empresas editoras, que sienten especial inclinación por satisfacer las inquietudes de los docentes en vez de ganar la necesidad simbólica de los lectores de libros literarios.

Esta salvedad es innecesaria para los chicos, pues todos sabemos que los chicos hablan, piensan y sienten bien distinto.

Dejamos de lado a los escritos literarios deliberadamente escolarizados, es decir, concebidos para ser consumidos en un ámbito específico, ya que en estos escritos el lenguaje carece de valor como insumo insoslayable a la hora de hablar de la obra. Esta objeción y la anterior están unidas por una misma cuerda: satisfacer las necesidades de los adultos.

La segunda reflexión que queremos hacer tiene que ver *con el valor que adquieren las palabras en el campo de la ficción infantil de la mano de un autor*. Darle sentido a una trama para negociarla con otro que es el lector en un mundo fabricado, pero verosímil, es el trabajo, el oficio propio del escritor.

Con estas aclaraciones podemos iniciar un intercambio por el camino de la literatura para chicos, tan recorrido en las instituciones, en algunos hogares, tan desalentado por lo cánones intelectuales, como valiosa y configuradora del mundo de la simbolización.

Esta literatura es necesaria a la hora de crear un campo imaginativo propio, lleno de emociones e imágenes. El ingrediente temprano de la ficción en cuentos y cantos activa, asegura la tramitación simbólica necesaria para la nutrición del cerebro y del psiquismo, por eso es necesario hacerlo desde un lenguaje preñado de "buenas palabras", saborearlas, incorporarlas progresivamente.

Recurrimos a Ana María Machado, la autora brasileña ganadora hace pocos años del premio Andersen, el premio más importante en el mundo de la literatura infantil mundial, que nos dice:

"Escribir es una forma de expresión, de ex-presión. Etimológicamente, una forma de echar hacia fuera la presión que puede explotar dentro de uno. Decía el humanista francés Roland Barthes que un escritor es aquél que ve la enfermedad del lenguaje, la anormalidad que las palabras pueden ocultar y cuya revelación es una tentación irresistible. (...) Escribir es un hecho de creación solitaria e individual. Cada escritor es único. Como cada lector es único. (...) Quiero decir que el único compromiso del artista y del escritor en particular es consigo mismo.

La acción de escribir es por lo tanto una acción de expresión que no tiene compromiso con la educación, ni con el mercado, el público o el mensaje. (...)

Creo que el oficio de escribir es esto: estar uno siempre atento a la realidad (dentro y fuera de sí mismo), enamorarse de las palabras y compartirlas con los otros; o sea echar fuera

de sí. (...) Para que el hilo de la herramienta esté siempre lista, la lámina siempre cortante" (Machado, 2003).

En este marco teórico, escribir para niños no es ajeno a la tarea de escribir, se debería tener en cuenta algunos aspectos: ¿qué significa esto?

1. No dejarse tentar por la edad del receptor y tender entonces a minimizar el lenguaje usando diminutivos, términos de circulación vulgar o invocando la presunta y tan mentada falta de comprensión lectora.
2. Quitar o frenar al adulto vigilante a la hora de escribir, pues esto hace que la producción carezca de frescura, y además no sea para chicos sino "orientada" a los chicos que no es lo mismo. Esta literatura habita textos informativos, libros didácticos o bien, libros recreativos. Esto no es literatura, porque ya sabemos que aunque carezca de un fin didáctico o bien no sea moralizadora, le sirve al maestro como medio y no es un fin en sí misma.
3. La literatura cuenta con el beneficio de la disponibilidad y de la gratuidad: es decir, del tiempo para entretener, y de la lectura sin recomendaciones, sin exigencias.
4. Leer por leer, para perderse en ella, para disgustarse, para abandonarla, para leer por que sí.

Todos los riesgos que normalmente corre un autor de literatura están "acotados" dentro de las planificaciones o en manos de intermediarios que pretenden enseñar a través de los libros a no temerle al mar, a comer bien, a no hacerse pis encima, en fin, a enseñar hábitos y modos de comportamiento social, saludables a la vez que lejanos de la ficción.

Reiteramos la necesidad de valorizar los proyectos de maestros, madres, familias, que disfrutan de sus propias lecturas, en distintas actitudes lectoras, en esa gratuidad de la que hablaba al comienzo del capítulo y en la disponibilidad sin condiciones.

Por suerte para los libros y los lectores, los chicos de hoy han perdido la obediencia al mandato familiar y escolar en lo que concierne a cumplir los deseos adultos: esto es aceptar como propio lo que el otro considera como bueno, soslayando los deseos infantiles.

Lo importante es que quien escribe mantenga activa y viva su capacidad de inventar cuentos que quieran leer los niños; para eso

deben estar escritos en un lenguaje que respete *la inteligencia* de los chicos. No en un lenguaje de chicos, se trata de respetar, de recuperar, de construir con palabras detonadoras de sentido. Se trata de escribir buena literatura.

Graciela Montes dice, refiriéndose a su propia escritura:

“El lenguaje, la palabra, es por supuesto la materia que el autor trabaja. Sin la convicción de que lo que se construya ahí en la obra, debe construirse en y con la palabra, el escritor es poca cosa. Su vínculo con ella no es sencillo ni idílico, por supuesto; a veces lo deslumbra y al rato lo está traicionando, pero no cuenta con otra cosa.

Muere o se salva con la palabra. No quiere decir que la escritura no esté hecha de otras componentes (temas, miradas sociales, imaginarios, de variadas procedencia), pero la materia en que se plasma es el lenguaje.

Para escribir me instalo en la palabra, creo que es lo más ajustado al sentimiento. Me sucede que, si no encuentro que lo escrito “suena como tiene que sonar”, no lo doy por verdadero. Y digo esto de que suena como tiene que sonar, porque tengo la sensación de que no es sólo exploración y juego. Si hay exploración y juego, delectación pero a continuación hay un compromiso” (Montes, Machado, 2002).

Emilia Ferreiro (2004), quien ha indagado ampliamente sobre los sistemas de escritura infantil dice, en su libro *Los niños piensan sobre la escritura*, que “los niños tienen la mala costumbre de aprender sin el permiso de los adultos”.

Esto puede extenderse al escenario de la literatura, ya que los niños tienen la mala costumbre de leer lo que quieren cuando los dejan elegir.

Insistimos sobre la idea del trabajo con el lenguaje, ya que *el lenguaje habla del autor, habla del lector y habla de la sociedad*.

Nosotros somos palabras, somos tiempo hecho palabras, diría Eduardo Galeano. Nosotros somos los que leemos, los que escribimos, los que pensamos, los que vivimos.

Por lo tanto, cuando se escribe literatura, se escribe poniendo el cuerpo, estableciendo una relación de intimidad desde el lugar del escritor con el otro.

El idioma en la ficción infantil de los escritores de literatura infantil a veces está armado con la infancia interna: esa intrahistoria

personal, al decir de Ortega y Gasset, que moviliza juegos, anécdotas, situaciones más o menos complejas, reales o imaginarias, propias o ajenas. Otras, desde un oficio conocido por quienes se han ocupado de indagar y escribir en este género; veamos algunos ejemplos:

### *Eleazar y el río*

*“No conozco lianas tan fuertes como para atar las hojas, ni para armar un barco que te lleve” –lamentó ella–. En realidad las hojas más resistentes son las de mimbre, aquellas, que crecen junto a las retamas, ¿las ves, Eleazar? Sólo esas hojas resistirían, ¡pero son tan pequeñas!*

*–Ay Hermelinda, ¡qué desgracia ser tan grande!*

*–No te quejes, Eleazar. Es muy bonito que hayas podido crecer tanto, a pesar de las hienas y de los leones.*

*–¡Pero quedo atascado en los pasadizos, derrumbo lo túneles de las madrigueras, me raspo el lomo con los árboles espinosos!*<sup>8</sup>

Aquí vemos como María Cristina Ramos no duda, en este pequeño texto, en mostrar el lenguaje como un elemento de conocimiento de la realidad; sin proponérselo, el cuento está destinado a niños, a los más grandecitos que están lejos de conocer: lianas, madrigueras, árboles espinosos... túneles y más aún ese despliegue de formas verbales.

El autor que domina su lengua, la pone en acto cuando escribe porque el chico entiende más allá de lo particular, entiende. Se interesa, pregunta, descubre.

La pobreza expresiva de algunos textos relativiza la importancia que tienen los primeros cuentos para los niños. Algunos parecen ser escritos en formato oral, escuetos, llanos.

El niño/a es visto como un ser de imaginación pobre. Si tuviéramos presente la fuerza libidinal que tienen los primeros cuentos en los más pequeños, la riqueza que tienen que aportar para despertar imágenes, sensaciones, se descartarían muchos textos.

Es bueno aprovechar este momento de nuestra comunicación para darle lugar a los primeros juegos lingüísticos que usamos a menudo con los niños de Jardín, como los siguientes ejemplos:

---

8. Ramos, M. C. (2004) *Eleazar y el río*. Edb. Buenos Aires.

*Ahora a ponerse el pijama  
después, de un salto...  
¡A la cama!*

o bien:

*Con nuestra manta colorida  
jugamos a la escondida.*

Estos versos, llamados por algunos especialistas “rimas”, porque la tienen, son un avance entretenido que aproxima un modo de decir no cotidiano. Pero no es material literario, no hay un trabajo ingenioso de las palabras, son un juego de palabras.

En la actualidad, estamos atravesando el éxito del libro álbum, que no es novedoso (hablamos de los libros). Los ilustradores hicieron una propuesta muy rica e interesante a través de ellos, en los que el compromiso entre palabra y dibujo es imposible de separar, ya que uno necesariamente se escribe con el otro.

El libro álbum es diferente a cualquier otro, ya que ningún texto puede entenderse sin la ilustración y viceversa. No se le puede leer en voz alta a nadie un cuento o un relato, porque éstos van unidos a una imagen.

Tanto los libros de cuentos de imágenes como los libros álbum deben mantener la consigna de respetar al lector, de mantener una distancia amorosa, sin pegoteos tales como: “querido, pequeñito, suavcito, el niñito”, que suenan a mirada dominante del adulto sobre el menor.

El texto puede estar escrito con humor, con disparate o absurdo, con lenguaje poético o bien con un lenguaje realista y, en todos los casos, ser ficción, y en todos, ser para niños.

Hablamos de lenguaje denotativo y connotativo, de representar y simbolizar al mismo tiempo, de ampliar los espacios de la imaginación y la creación a través de las palabras.

Veamos un fragmento del siguiente cuento:

### *El ratoncito que dudaba y dudaba*

*Era un ratoncito que dudaba y dudaba. Cuando iba a salir de la cueva, miraba a la derecha, luego a la izquierda, finalmente al frente y se preguntaba: “¿Hacia dónde voy? Si tomo a la derecha –dudaba– quizás me encuentre con un gato...”. Esta idea lo hacía temblar de*

*pies a cabeza, tanto que a una cuadra de distancia podía oírse cómo golpeaban sus dientes. Entonces, se decía, lo que seguramente me conviene es tomar a la izquierda. Y ya parecía decidido a lanzarse en esa dirección, cuando una nueva idea lo asaltaba. “¿Y si es al revés? ¿Si a la derecha está el queso y a la izquierda, el gato?”.*

*Y de nuevo empezaba a dudar y dudar... A la izquierda. A la derecha. Al frente. Después de repetir cincuenta veces los mismos gestos, estaba tan pero tan mareado que todos los pensamientos se le enredaban en la cabeza. Caía la noche y él seguía allí, en la puerta de su cueva. Mirando a la izquierda. A la derecha. Al frente. Hasta que no veía ya nada porque se había puesto muy oscuro y entonces pensaba que lo mejor era irse a dormir y dejar la decisión para la mañana siguiente.*

*Una noche soñó que se había convertido en un viejito de larguísima barba. El tiempo había volado, sin que él se diera cuenta. A su alrededor, nada era igual. Los árboles habían cambiado sus hojas infinidad de veces. Los pichones que habitaban los nidos construidos en la ramas, hacía ya tiempo que los habían abandonado. Y sobre todo, los ratoncitos que alguna vez fueron sus amigos, habían formado sus propias familias, y ya eran padres y abuelos de otros ratones y ratoncitos. Él, en cambio, estaba solo. Porque todos los demás, con sus numerosos descendientes, se habían marchado. Unos hacia la derecha. Otros, hacia la izquierda. Y algunos, caminando derecho.<sup>9</sup>*

En este relato nada es obvio, previsible. No sabemos qué pasará con este ratón. La brevedad lo caracteriza, unida a una austera escritura que no adjetiva, ni demora el relato.

Como postura teórica, no vamos a exponer una crítica orientadora porque estaríamos yendo en contra de los principios que sustentan todo el escrito.

Dejamos al lector librado a buscar en éste y otros textos que acompañan el anexo, cuentos de autores de literatura argentina, a indagar sobre lo que Montes denomina “la materialidad de la ficción”, exento del para qué y del por qué.

Deseamos que no se separe más la literatura del proceso lector, ni tampoco prescindir de la ideología que sustenta la formación de un lector: muchas oportunidades para muchos lectores en ámbitos de encuentro donde los autores y los lectores se aproximen, se rocen, con

---

9. Laragione, L. (2005) *El ratoncito que dudaba y dudaba*. Edb. Buenos Aires.

esa extraña sensualidad que posee leer con alguien ausente pero que se nos mete dentro.

Hay que narrarles a los niños, pero también hay que leerles en cantidad, “sabrosamente”, para que puedan configurar internamente lo que tiene valor artístico; esta afirmación supone el ejercicio permanente del pensamiento y la emoción.

Cerramos este capítulo, que es una manifestación de principios, con una cita de Graciela Montes (1990) a quien ya nombramos y que define nuestro anhelo más profundo cuando leemos, escogemos y trabajamos con las palabras hechas ficción:

“La literatura me hace sentir que el mundo está siempre ahí, no horadado, sino disponible, que siempre se puede empezar de nuevo”.

## Propuestas de actividades con textos literarios

- Leemos varios cuentos en la semana.
- Elegimos el que más nos ha gustado. La elección puede tener diferentes *propósitos*:
  1. Elegir un cuento e ilustrarlo respetando la secuencia narrativa.
  2. Elegir cuentos y conformar a fin de mes una pequeña antología; para ello, el maestro los pasará a página en computadora o manuscrito sin ilustraciones, o bien los cuentos pueden estar ilustrados por los chicos y volver a leerse o narrarse cuando éstos lo deseen.
  3. Seleccionar un cuento para narrarlo frente a los niños, o bien para narrarlo a sus padres o niños de otra sala.
  4. Elegir un cuento y preparar con él una historieta.
  5. Elegir un cuento para dramatizarlo; en este caso, el docente preparará con los niños un guión y entre ellos se distribuirán los personajes más importantes.
  6. Preparar un guión, para representarlo a través de los títeres.
- Actividades para hacer antes de empezar a leer un cuento, un libro de cuentos o de poesías :
  1. Trabajar la anticipación lectora: predicción, hipótesis sobre cómo es la historia a partir de la observación de la tapa y de la contratapa.

2. Leer el índice, si lo tiene, y predecir las historias posibles a partir de los títulos que allí figuran.
3. Leer las primeras páginas e imaginarnos juntos cómo sigue el relato; lo podemos escribir si los niños así lo prefieren.
4. Leer los cuentos hasta el momento en el que se presenta el conflicto y luego imaginamos juntos las diferentes formas de resolución que puede llegar a tener.
5. Buscar distintos desenlaces para cada uno de los cuentos.
6. Decir algo sobre la historia que cuenta el cuento (“se trata de la vida de un oso pequeñito que vivía en un bosque...” o “es la historia de un niño que tenía miedo de la noche...”) y luego pedirles a los niños que inventen una historia con esos personajes y esa conflictiva.
7. Describir a los personajes que nos gustaron más y a aquellos que nos disgustaron.
8. Si la opción es la poesía:
  - Buscar distintas rimas.
  - Leerlas repetidas veces si ha gustado mucho para favorecer la distinción entre la prosa y el verso y jugar con la musicalidad del poema.
  - Cambiar juntos algunos versos de rima consonante por otros con igual rima, con el fin de estimular el juego de rimas.
  - Jugar con la rima, creándola con onomatopeyas, palabras cortas; por ejemplo:

*El pájaro uno  
se hizo... humo.*

- Cantar poesía popular o tradicional; por ejemplo, recitar las canciones de María Elena Walsh; es decir, trabajar con poemas-canciones en forma alternativa.
- Leer para escribir otros textos narrativos con los niños más grandes:
    - Escribir con los chicos cuentos en la pizarra o en papeles afiches a partir de los cuentos leídos.
    - Armar una cartelera de cuentos para informar a otros lo que escribimos.
    - Preparar, entre todos, un reportaje al autor del libro. Cada chico propone dos preguntas y se responde entre todos.
    - Preparar un reportaje a los personajes de los cuentos o de la novela si se está leyendo. (Podemos agrupar a los niños en las

mesitas, unos preguntan y otros contestan. Luego se intercambian los roles.)

- Escribir cartas a los personajes de los cuentos tradicionales en las que les decimos lo que pensamos y sentimos sobre ellos, o bien les proponemos alguna salida a su problema.
- Escribir distintos finales para un mismo cuento.
- Contar por escrito cómo son los personajes.
- Dividir la historia en partes, teniendo en cuenta los hechos más importantes en forma escrita.
- Armar una historieta o un cuento ilustrado que tenga tantas viñetas o cuadros como partes tiene el cuento.

## Desarrollo de algunas propuestas



### Juego de las preguntas y respuestas

- Solicitar a cada uno de los niños que prepare dos preguntas: humorísticas, misteriosas, disparatadas sobre el cuento que ya se conoce y se ha trabajado.
- Luego el/la maestro/a les pide que las lean en voz alta y él/ella anota en el pizarrón las que a todos les parecen más divertidas o importantes. Puede, si quiere, agregar alguna que ella misma preparó.
- Los chicos en grupos pequeños dicen y escriben, si pueden o saben ya hacerlo, las respuestas de la mayor cantidad de preguntas posibles.
- El grupo que pudo responder todas las preguntas es el ganador de este juego y es el que elige el próximo cuento para reiterar el mismo juego.
- Será siempre función del docente complejizar las situaciones de juego en virtud de los progresos y el interés que descubra en los niños.

### El juego de “¡A equivocar historias!”

- Leer cuentos con alguna extensión y con más de dos personajes.
- Recrearlo con los niños en forma oral a la vez que escribimos el argumento del cuento en una pizarra o papel afiche, y al escribirlo

el/la docente incorporará de común acuerdo con su grupo de niños, en la recreación oral y en la escritura, personajes de otros cuentos conocidos y disfrutados por los chicos, situaciones u objetos que les son familiares. De esta forma, está expuesto/a a una constante rectificación y corrección de su relato y de su escritura.

- El/la docente preparará una versión final de este juego de enredos y le entregará una copia a cada niño o grupo.
- Leer entre todos este escrito, si podemos, con ayuda de el/la docente, y señalamos las “equivocaciones”.
- Narrar el cuento otra vez como lo era en su escritura correcta sin distractores.

### **El juego de las “Palabras que encierran cuentos”**

- El docente pone en una bolsita tarjetas con palabras que remiten a elementos o situaciones, personajes o títulos de cuentos o novela leídos con anterioridad que fueron del agrado o desagrado de los niños.
- Cada niño/a retira una tarjeta y habla sobre: a) la historia que leyó a partir de lo que le sugiere la palabra escrita en la tarjeta; b) los personajes del cuento; c) sobre el desenlace; d) sobre una escena que le ha conmovido o llamado mucho la atención.
- Se acumularán tarjetas-palabras en la bolsita y algunas pueden remitir a distintos cuentos; por ejemplo: oso, enojado, bosque, bruja, lobo, luna, etc.

### **El juego de “Qué pasaría si...”**

La propuesta es generar una hipótesis posterior a la lectura. Nos enfrentamos a la posibilidad de seguir creando a partir de lo leído respetando el tipo de texto, pero incorporando los cambios no previstos por el autor:

- Qué pasaría si el personaje de la niña en cambio salir... se hubiese quedado.
- Qué pasaría si el cuento se desarrollara en el mar en lugar del bosque...
- Qué pasaría si hubiese llegado un hada... en vez de una jirafa...



## Sobre las preguntas que hacen los docentes que trabajan con la literatura en los Jardines del país

### a. ¿Qué libros elegimos para leer o narrar en el Jardín Maternal o de Infantes?

Esta pregunta es la que se hacen los padres y los docentes y es bueno pensar múltiples respuestas, ya que no hay un solo niño ni tampoco hay una línea de libros adecuados, palabra por demás ambigua y conservadora. Además, cada uno tiene una historia de vida con la lectura, y en la vida profesional y personal se proyecta esa historia, es inevitable. Por lo tanto, generalizar es peligroso.

Las edades de los niños son diversas en el Jardín Maternal, nos encontramos con lo bebés y su descubrimiento del mundo; en cambio, el Jardín de Infantes cuenta con un niño más grande y en muchos casos ya institucionalizado; por otra parte, el repertorio de libros para el Jardín de Infantes comprende un repertorio de libros aceptados por maestros y padres como propios del nivel. A los bebés les gustan los animales y los juguetes, a los más grandecitos, también, aunque hay otras elecciones. Unos quieren poemas, otros no. Lo mismo sucede con los monstruos y las hadas, las novelas de aventuras y las que hablan de las cosas y situaciones cotidianas. No se puede dar consejos y mucho menos establecer un canon. Lo que proponemos es indagar en las preferencias de los chicos conforme a su edad, al lugar que pertenece, al mundo que lo rodea y a la formación y compromiso de padres y maestros decididos a compartir momentos de disfrute con los niños. No hay recetas, hay libros para todo y para todos: disfrutar de la historia, contestar preguntas propias de la etapa de desarrollo de los chicos, libros de humor, de terror, de imágenes, libros álbum, libros temáticos y sabiendo que vamos a caer en omisiones, historietas y muchos y variados libros de poesía infantil.

Ni los especialistas ni los docentes saben *a priori* lo que un niño concreto espera de un libro. Confiemos en las necesidades y las elecciones de los niños: sabiduría instintiva que los lleva a apropiarse de las palabras.

### b. ¿Quién es el autor?

Es muy importante recurrir a libros de autores consagrados que forman parte de acervo cultural de un pueblo: en el caso de Argentina, podemos nombrar a María Elena Walsh, Elsa Bornemann, Javier

Villafañe, Marta Jiménez Pastor, Laura Devetach, Gustavo Roldán, Beatriz Ferro y, más próximos, a Ricardo Mariño, Perla Suez, Graciela Montes, Iris Rivera, Margarita Mainé. Sabemos que incurrimos en una importante omisión, pero quisimos solamente nombrar a algunos de los autores que tienen un registro propio en la literatura, ya que no es lo mismo comprar un libro de Devetach, un cuento de Grimm, que un libro hecho a la medida del mercado de venta rápida y líquida. La literatura para niños se respalda con un nombre que firma lo que escribe.

### **c. La importancia del ilustrador o, más concretamente, de la ilustración**

En el siglo de la imagen, la ilustración es un lenguaje tan valioso como el texto escrito. La tarea para los adultos tan acostumbrados a imágenes televisivas, publicidades e imágenes configuradas por una sociedad que estereotipa una manera de mostrar la realidad, es muy ardua, porque hay que aprender a diferenciar los dibujos infantiles de una ilustración con estilo propio. Los ilustradores tienen nombre y jerarquizan la elección y la divulgación del libro. (La firma de un ilustrador es garantía de que hay alguien detrás de ese trabajo).

Estamos formando la mirada estética de un niño.

Para ello dejemos de lado los estereotipos: el sol redondito y con carita o la copia de los objetos infantilizados. La ilustración ya no se limita a repetir lo que dicen las palabras, sino que las amplía, juega con ellas y propone nuevas lecturas. La ilustración es la que mueve la imaginación.

Istvan Schritter, ilustrador y autor de libros infantiles, a la vez que gran maestro de ilustradores, en su libro *La otra lectura* (2005), aclara un tema que es muy interesante, referido a los productos para los más pequeños:

“Pienso en un libro objeto como un todo pleno de inteligencia, fundado en una idea original y única que incorpora un recurso extraño a los libros comunes para multiplicar significados literarios y gráficos, y no para acotarlos, como ocurre, por ejemplo, con el sonido de una página presionable que imita la bocina de un autito, que fijará “cuadradamente” la idea de ese autito y no permitirá desplegar todas las ideas sobre el significante auto que el lector niño o adulto pueda tener, imaginar y fantasear. Es en ese punto donde se

establece la sutil frontera entre el libro-objeto, que no deja de ser libro y se ubica cómodamente en la biblioteca, y el libro-juguete que termina en el canasto a la par que las muñecas y peluches” (Schritter, 2005).

Para cerrar este punto con referencia a las ilustraciones en general, podemos agregar la cita de Teresa Colomer, quien valoriza a “las ilustraciones que acompañan un texto-autónomo o no-vuelan solas y ofrecen información extra, no estrictamente necesaria para comprender la historia” (citada en Schritter, 2005:58).

#### **d. ¿Cuál es la edad sugerida?**

Las editoriales ponen en la contratapa de los libros sugerencias de edad. Esas sugerencias son tentativas, ya que es muy importante no sólo la edad del lector sino las características de éste y su medio. Podemos tener en cuenta esas recomendaciones al momento de la compra, pero debemos recorrer el libro con nuestra mirada, leer la contratapa, analizar las ilustraciones, detenernos en el autor y pensar en quien lo va a leer o escuchar. Sabemos por experiencia que hay libros para las distintas edades; hay otros sin edad. Lo que también deberíamos saber es que los procesos lectores no son idénticos. La edad cronológica de un lector es apenas una variable.

Tomemos en cuenta al niño en toda elección, luego todo el resto.  
¿Qué criterio aplicamos para seleccionar un libro?

Podemos hacer una enumeración que nos permita ampliar nuestro campo de conocimiento:

1. Definir qué queremos comprar, tener, leer, buscar y para quién.
2. Tener en cuenta autor, editorial, si se trata de una traducción; si pasamos las páginas, leemos la tapa y la contratapa, hallaremos datos sobre el libro y su autor que nos darán las primeras pistas.
3. Si el destinatario tiene ya posibilidades de acompañarnos, deberíamos incorporarlo en la búsqueda. Los chicos pueden elegir libros que no nos agradan, pero también pueden decirnos por qué los eligen, y ese aporte es muy rico para el adulto.
4. Tengamos presente la selección del niño pero, a la vez, brindémosle herramientas para que él vaya construyendo su criterio. En la medida en que un niño tenga contacto con literatura de calidad, irá afinando su sensibilidad y se volverá cada vez más

exigente. No siempre lo que está de moda o lo que encabeza la lista de “los más vendidos” es lo mejor. Escuchemos a los niños, pero pongamos en juego el bagaje de nuestra experiencia como lector adulto. Esto no nos asegura que no nos equivoquemos más de una vez. Seleccionar es equivocarse.

5. Ampliemos el modo de seleccionar, consultando a otras personas, leyendo mucho por cuenta propia, concurriendo a la biblioteca de la institución o a la librería más próxima. La actitud de salir de la generalidad que va detrás de lo que se promociona nos hará más libres y mejor dispuestos a crecer como lectores. Podemos buscar libreros o bibliotecarios que se especialicen en literatura infantil. La apertura mental nos encontrará leyendo libros, nuevos no sólo para los hijos y los niños de la sala, sino también para nosotros.
6. Qué hacer con los libros didácticos: los chicos buscan en la literatura mucho más que una enseñanza.

“La literatura se mueve en el campo de lo simbólico y apela a la experiencia profunda de los seres humanos. Desconfíe de los mensajes explícitos y de las moralejas obvias. El mercado está lleno de libros infantiles que ‘disfrazan’ bajo el rótulo de ‘cuento’ las intenciones didácticas de los adultos. Aprenda a diferenciar los manuales de autoayuda de las obras literarias. La literatura no pretende explicar valores, letras del alfabeto, normas de urbanidad o mensajes ecológicos. Lea entre líneas y no escoja un libro sólo por su tema sino por la forma como un autor construye una voz y un mundo propios. Desconfíe de ese lenguaje pseudoinfantil, lleno de diminutivos y de esas historias ‘light’ en las que los protagonistas son tan perfectos como ositos de peluche” (Reyes, 2006).

Yolanda Reyes, ensayista y escritora colombiana, nos alerta sobre este tema, tan pero tan frecuente, en un artículo que aborda dicha cuestión.

7. Los libros para niños pueden ser divertidos, irreverentes, tristes, o pueden inspirar temor. Todo es posible en el ámbito de la literatura para niños, y forman la infinita variedad de la experiencia, a la vez que alimentan el mundo interior de los niños.
8. Hablar de literatura es hablar de ficción, de verosimilitud, de recrear la realidad desde la mirada de un autor sin necesidad

de que esa realidad sea “cierta”, pero sí creíble. Un escritor no escribe pensando en una edad; un escritor escribe porque desea hacerlo, porque necesita comunicarse de esta manera, porque quiere.

9. Otro criterio que ha entrado en crisis es el de la belleza: qué es bello en el siglo XXI, por qué un libro debe ser bello, por qué no se le pide solamente ser un buen libro. Bien escrito, bien resuelto. La belleza es un valor que se ha renovado en estos tiempos y no responde más a los cánones establecidos hace cuarenta años, que es la época en la que se sostenía que la literatura debía ser bella.

No despreciamos este valor, por el contrario nos parece muy importante, pero es el niño quien irá construyendo mentalmente, ayudado por la imagen la idea de belleza como algo que dará placer a su vida.

10. Una acotación especial merecen los libros tradicionales que se editan absolutamente abreviados y hechos a la medida de la venta rápida. No es aconsejable que los niños lean una versión de Pinocho resumida y feliz. Pinocho es un personaje y una novela que amerita una lectura completa. La compañía Disney ha simplificado todos los cuentos tradicionales. Aconsejamos no leerlos, porque incurren en tergiversaciones importantes que alejan al lector de su formato auténtico y en ningún momento están leyendo el texto original.

En síntesis, no es lo mismo leer el Quijote de Cervantes que el Quijote para niños, el Martín Fierro de Hernández que el Martín Fierro de los niños: la simplificación termina acotando y desvirtuando el sentido de la “historia” original.



- FERREIRO, E. (2003) *Los niños piensan sobre la escritura*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- MACHADO, A. M. (1998) *Buenas palabras, malas palabras*. Sudamericana. Buenos Aires.
- MACHADO, A. M. y G. MONTES (2003) *Literatura Infantil: creación, censura y resistencia*. Sudamericana. Buenos Aires.
- MATO, D. (1991) *Cómo contar cuentos*. Monte Ávila Latinoamericana.
- PADOVANI, A. (1999) *Contar cuentos*. Paidós. Buenos Aires.
- PASTORIZA de ETCHEBARNE, D. (1986) *El arte de narrar, un oficio olvidado*. Guadalupe. Buenos Aires.
- REYES, Y. (2006) "¿Cómo escoger buena literatura para niños? Cinco claves para encontrar el libro indicado". En: *Expresión Viva* (boletín digital), 2 de octubre de 2006.
- SCHRITTER, I. (2005) *La otra lectura: la ilustración en los libros para niños*. Lugar editorial. Buenos Aires.





**BREVE SELECCIÓN DE CUENTOS  
Y POEMAS PARA NIÑOS PEQUEÑOS**





## *La brujita Trik* Trik a la hora del té\*

MARTA GIMÉNEZ PASTOR

Mientras tomaban el té con galletitas que había preparado mamá, Marcela le contó a la brujita que al día siguiente habría una gran fiesta en la escuela.

¿Sabes, Trik? Como se terminan las clases, vamos a hacer una fiesta muy divertida, con música, bailes y muchos, muchos chicos.

—¡Yo quiero ir! —dijo Trik, pero Marcela, que estaba muy entusiasmada preparando el programa, no le prestó atención.

—Fíjate que han adornado todo el patio con flores y banderines...

—¡¡Quiero ir!! —insistió Trik en voz más alta, pero Marcela siguió:

—...Entonces primero vamos a cantar y después vamos a decir versos... y por último...

—¡Por último voy yo! —dijo enérgicamente la brujita. La energía no le sirvió de mucho porque Marcela, sin hacer caso de sus interrupciones, continuó con el plan de festejos.

— ... Y nos van a repartir alfajores y caramelos a todos.

Fue el momento preciso en que Trik, enojadísima, se paró en el borde de la taza que tenía Marcela delante y como los chicos encaprichados, comenzó a zapatear mientras con los puñitos cerrados repetía:

—¡Yo quiero ir, quiero ir y quieeeeero iiiir...!

\* De: *La Brujita Trik*, Plus Ultra, Buenos Aires, 1985.

Tanto gritó y tanto zapateó que... ¡zas! perdió pie y fue a parar de cabeza adentro del té con leche.

—¡Ohhh, Trik...! ¿Qué has hecho? ¡Has salpicado toda la mesa!

—¡Socoooooooooooo! —gritaba Trik, levantando los bracitos—, ¡soco-oooooooooooo, que me ahogo...! ¡Auxilio, que me hundo...! —y manoteaba tratando de alcanzar el borde de la taza.

—¡Pero no seas escandalosa Trik..., si no te ha pasado nada...! —le dijo Marcela levantándola de la punta del vestidito y secándole la cara con su pañuelo.

—¡Sí, me ahogué! —y se hacía la que tosía, sacando la lengua con tanta exageración que Marcela, al verla, soltó una carcajada.

—¡¡No sé cómo puedes burlarte de alguien que está en esta situación!!!

—No me burlo, Trik, solamente me causan gracia tus ocurrencias. ¿Cómo te vas a ahogar si apenas te has mojado?

—Bueno..., no me ahogué, pero me quemé.

—¿Cómo te quemaste, si el té estaba frío?

—No me quemé, pero me resfrié —replicó rápidamente la brujita y ni lerda ni perezosa comenzó a desgranar una serie de achís, achís y más achís que amenazaban con no terminar en toda la tarde.

Marcela conocía los argumentos de que se valía Trik cuando quería conseguir algo, así que pensó que lo mejor era acostarla bien arropada como mamá hacía con ella cuando estaba realmente resfriada. Y como también hacía mamá, Marcela buscó entre sus libros un cuento muy lindo y muy tierno y lo leyó despacito, despacito hasta que Trik se quedó dormida sin acordarse ya de la fiesta de Marcela; soñando seguramente con una nueva travesura. Que es la forma de jugar y hacer jugar que inventan por las noches las brujitas como Trik.

## *La brujita Trik* Trik y las estrellas\*

---

MARTA GIMÉNEZ PASTOR

A eso de las doce de una linda noche estrellada toda la casa se despertó sobresaltada por los gritos que llegaban desde el fondo.

—¡Auxilio... socorro! ¡Me llevan las olas... por favor un salvavidas...!

Papá y mamá salieron corriendo para ver qué pasaba y en la oscuridad no advirtieron el baldecito que Marcela había dejado, con agua, en medio del patio y ¡plaf!... alguien lo tropezó y el agua se derramó haciendo un charquito.

—¿Qué habrá sido? —preguntó papá al notar que los gritos habían terminado.

—Yo no sé... ¿Habremos estado soñando...?

—¡Claro!... qué casualidad. ¡Los dos lo mismo! ¿no?... Sí, ha de ser eso nomás.

Y muy contentos con la explicación se volvieron a la cama, sin darse cuenta de que del charquito salía Trik y corría en dirección al cuarto de Marcela, con la ropita empapada.

Marcela, que también se había despertado y había reconocido la voz de quien pedía auxilio, la vio entrar y tomándola de una manito, antes de que se trepara al estante de los libros, la sentó sobre la almohada, a su lado.

---

\* De: *La Brujita Trik*, Plus Ultra, Buenos Aires, 1985.

—¿Y? ¿Qué has hecho ahora Trik? ¿Te parece que son horas para hacer diabluras?

—¡A... a... a... chist! —estornudó la brujita por toda contestación.

—¿Ves? Te has resfriado por traviesa. ¿Se puede saber cómo te has mojado?

—Es que... en el patio dejaste tu baldecito lleno de agua...

—¿Y seguro que vos lo quisiste guardar... no es cierto? —le preguntó Marcela.

—¡Nooo... Yo sólo quería juntar las estrellitas que estaban adentro y ji... ji... ji... ¡Me caí al mar y después vino un terremoto... y el mar se volcó, ji... ji... jooo!

—¡Pero qué disparates son esos Trik! —le dijo Marcela abrazándola y tratando de secarle las lágrimas que le corrían por la cara como una lluviecita.

—¡Nada de disparates...! ¡Es todo cierto y ahora me quedé sin las estrellitas!

—¡Pero Trik tontita! Lo que vos viste eran sólo las estrellas que se reflejaban en el agua del baldecito...

—Y bueno, pero yo las quería... Buuuu... —volvía a decir la brujita haciendo graciosos pucheros.

Entonces por suerte, Marcela recordó que en la caja donde ella guardaba sus cosas secretas tenía unas cuantas lucecitas de Bengala que le habían sobrado de Navidad y de un salto estuvo solucionado todo.

¡Chic! hizo el fosforito. ¡Pfff...! hizo la lucecita y enseguida la habitación se llenó de estrellitas brillantes. La brujita dejó de llorar y entre risas y brinquitos de alegría fueron prendiendo otra... y otra... y otra, hasta que se acabó el manojito de luces y cuando la última estrellita se apagó y el cuarto de Marcela volvió a quedar oscuro, Trik quedó dormida sobre la almohada.

—¡Parece un angelito! —dijo Marcela, y se acostó nuevamente.

## La pancita del gato\*

---

MARTA GIMÉNEZ PASTOR

Leopoldo es negro pero tiene la cola y las patitas blancas. También tiene los bigotes largos, la lengua rosadita y los ojos verdes. Y tiene además... una costura en la pancita, porque Leopoldo, ¡es el gato de trapo de Marcela!

Marcela anda todo el día de aquí para allá con Leopoldo a cuestas. Lo alza, lo estruja, lo zamarrea, lo abraza, lo besa y lo hace dormir a su lado.

Seguramente fue por eso... por tanto moverlo que un día, un hilo hizo ¡clic! Y a Leopoldo se le abrió un agujero en la pancita.

—¡Leopoldo! ¿Qué te pasó? —gritó Marcela a punto de dormirse— Ahora vos también tenés un agujerito en la panza llena de algodón... —le decía mientras metía el dedo por el pedacito descosido y lo sacaba lleno de hilachas grises—. ¿Sabés, Leopoldo? Se me ocurre una cosa: ¡¿Dale que vos sos una alcancía?! —y sin esperar la aprobación del gatito buscó una moneda que tenía en el pantalón vaquero y la metió por el agujerito.

Al día siguiente buscó las tres que tenía en su carterita de jugar a las visitas y también las metió en la pancita de Leopoldo, y cuando las monedas se acabaron metió el lápiz de labios de mamá, los gemelos

---

\* *La pancita del gato* (1980). Plus Ultra, Buenos Aires.

de papá, el dedal de la abuelita, un cigarrillo del abuelito, cuatro botones, algunos tornillos, tres boletos capicúa y un puñadito de tierra con piedritas que trajo de la plaza. ¿Piedritas? No... eran unas semillitas que andaban volando por ahí. Y ellas fueron las causantes de la sorpresa.

Después de algunos días, mamá encontró a Leopoldo sobre la alfombra y al levantarlo vio la pancita descosida.

—¡Oh, pobre! Tenés un agujerito... y la panza llena de cosas raras... ¡Qué Marcela ésta!

Mamá sacudió a Leopoldo hasta que cayeron todas las cosas raras. Todas, menos las semillitas, que sin duda estaban muy cómodas y calentitas entre el algodón. Después volvió a cerrar el agujero con varias puntadas. Le miró las patitas y dijo:

—Estas patitas están muy sucias, Leopoldo... Te voy a bañar —y lo bañó y lo colgó al sol para que se secase.

Y así fue lo que pasó. Con tanto sol en la terraza y la tierrita que se había quedado adentro y los lindos días de septiembre que se asomaban en el cielo... las piedritas semillitas se inflaron, se abrieron y ¡¡a Leopoldo le apareció una planta en la pancita!! La plantita se estiró... el hilo de la costura se volvió a cortar y el último día de septiembre, justo el último, a Leopoldo le asomó una flor celeste por la costura de la pancita.

Cuando Marcela lo vio... abrió grandes los ojos... después infló los cachetes, después frunció el ceño, arrugó la nariz y gritó mientras abrazaba al gatito:

—¡Mamiiii...! ¿A mí también me va a salir una flor en la pancita?

## La mujercita de gelatina\*

---

IRIS RIVERA

Para el cumpleaños de Martina, la tía Rosaura preparó la torta. En un curso de repostería había aprendido a hacer muñequitas de gelatina. De limón, de frambuesa, de durazno...

Hizo una docena y las dejó en la heladera. Al otro día las desmoldó y las pegó alrededor de la torta. Entraron once, una sobró. Era una mujercita de cereza.

Al verse sola y sobrante se puso a llorar lágrimas coloradas. Después se paró y, con paso tembloroso, se fue acercando al borde de la mesada.

—Naaadieeee me quieeere...

Y se tiró al precipicio, sin escuchar los gritos de la cafetera que quedó resoplando, toda angustiada y con palpitaciones. Pero la mujercita rebotó con la cola (no se tiró de cabeza, no), se levantó y caminó.

Al acercarse a la estufa empezó a transpirar y se le derretían los zapatos. Entonces alguien abrió la puerta y hacía un hermoso fresquete. La mujercita salió, se sentó en la escarcha, se revolcó, se trepó a la ventana, y apoyó la frente contra el vidrio helado. Allí estaban las otras, con la espalda pegada al bizcochuelo.

La mujercita vio que de nuevo se abría la puerta. Volvió a entrar, subió a la silla, a la mesada y llegó a la torta.

---

\* Texto inédito.

—¡Vamos afuera! ¡Vamos!

Las otras, con los bracitos para atrás, ponían cara de espanto.

—¡Vamos, vamos! —apuraba la mujercita de cereza.

Le estaba hablando a la de limón que la miraba con acidez de estómago.

—¡Vamos, vamos, vamos!

En eso, se escucha un canto:

—La naranja se paseee... aaa...

La de naranja se tentó de risa y se le despegaron los hombros. La de durazno sacudió la cabeza. La de manzana aplaudió, la de frutilla pataleó en el aire, la de frambuesa arqueó la panza, la de uva...

Saltaron al piso, rebotaron con la cola, pasaron frente a la estufa transpirando de colores. En fila, contra el zócalo, vieron que otra vez se abría la puerta y se fueron a patinar en la escarcha, a quebrar el hielo de los charcos, a bucear...

Cuando la tía Rosaura encontró la torta pelada, Martina cerró la puerta de una patadita:

¿Y si la decoramos con confites?

## Amigos en el mar\*

---

ROBERTA IANNAMICO

Se hicieron amigos en la playa. Javier empezó a hacer un pozo en la arena Gastón también. De repente y sin querer, los dos pozos se comunicaron. Era un túnel que iba de Gastón hasta Javier y de Javier hasta Gastón. Se miraron. Empezaron a hacer entre los dos un gran castillo de arena mojada, con siete torres, muchas puertas, pasadizos secretos y caminos para todos lados.

Una ola derrumbó el castillo. Javier se enfureció y empezó a darle patadas al agua. Pero la ola volvió con más fuerza y lo arrastró hasta el mar. Se divertía con él haciéndolo subir y bajar. Lo tapaba, lo llevaba de acá para allá. Gastón entró al mar y rescató a Javier, montado en su delfín inflable. Desde la orilla le hacían pito catalán a la ola.

---

\* Texto inédito.



## Una muestra de poesía para los más pequeños

---

ROSITA ESCALADA SALVO

Tengo cinco patitos  
en una chacra;  
dos salieron negritos,  
una muy blanca.  
Y los que restan  
¡color naranja!

\*\*\*

Vaquita de San Antonio  
un lunarcito perdió  
de su traje lunareado  
y un Gusano lo encontró.  
¡Pero no lo devolvió!

\*\*\*

La pajarita  
pica que pica;  
pico naranja,  
pata amarilla.

El pajarito  
que no, que no;  
pecho dorado,  
cola marrón.

Y el pío pío  
recién nacido  
pide que pide  
buche de bichos.

Solito y solo  
sale tu sol.  
Uno más uno  
¡tres me salió!

## Coplas y coplitas\*

---

Esta es la copla  
de las mariposas  
una es de color naranja  
la otra, de color rosa.

Aquí tienen señores  
un limonero  
que no da limones  
da pañuelos.

Sale el sol, sale la luna  
con su varilla de plata.  
una madejita de oro  
del lindo sol se desata.

La luna blanca se puso  
muy furiosa  
cuando en su cama algodonada  
encontró una... osa.

---

\* Graciela Perriconi.

La noche adormilada  
se cayó en mi cama  
le dije: hasta mañana  
no contestó nada

Papelito blanco,  
andate volando,  
si no te reciben  
volvete llorando.







**L**a escritura de este libro ha sido una buena ocasión para revisar el desarrollo del lenguaje infantil con una mirada abierta y sin ataduras académicas. Recoge de las distintas teorías lo que certeramente las autoras han podido cotejar con la experiencia a fin de facilitar la comprensión lectora y para que el camino del conocimiento y de la práctica sea posible a los maestros, alumnos/as de carreras de formación docente y adultos intermediarios de los chicos en los primeros años de vida.

El texto completo consta de cinco capítulos, en ellos se trata: el desarrollo del lenguaje y diversas propuestas lingüísticas para que ese desarrollo sea eficaz y eficiente; la primera biblioteca; la narración, como el más milenario y legítimo oficio que poseemos todos; y finalmente, la literatura infantil, con una breve selección de cuentos para el Jardín Maternal y Sala de tres años. Toda la escritura está pensada como una “gimnasia didáctica” para que cualquier lector pueda interactuar con ella.

ISBN 978-950-806-554-2



9 789508 085542